

Maestros investigan desde las localidades como

PROTAGONISTAS QUE ORIENTAN SU PRÁCTICA PEDAGÓGICA



ALCALDÍA MAYOR
DE BOGOTÁ D.C.
IDEP



GOBIERNO DE LA CIUDAD

Primera edición: Bogotá, 2009. ©IDEP
Director General: Olmedo Vargas Hernández.
Subdirector Académico: Hernán Suárez.
Coordinación General: Margarita Rosa Castilla Martínez.
Investigadores acompañantes.
Disney Barragán, Mónica Ruíz, Ángela Merchán Basabe,
Equipo Técnico.
Corporación Internacional para el Desarrollo Educativo – CIDE.
Vicerrector académico: Elmer Enrique Reyes.
Decana Facultad de Educación: Elsa Nelly Garzón de Muñoz.
Departamento de Investigación: Irene Montoya.
Textos: Disney Barragán, Margarita Rosa Castilla Martínez, Mónica Ruíz, Rosario Franco, Irene Montoya.
Edición: Pretextos Ltda.
Corrección de estilo: Pretextos Ltda.
Diagramación: Pretextos Ltda.
Impresión: Pretextos Ltda.
IDEP
Av. El Dorado No. 66 – 63 – P.1.
Tels: 57 – 1- 3241267 / 1- 3241000 Exts. 90011 – 9002.
Bogotá, D. C, Colombia.
www.idep.edu.co
Todos los derechos reservados. Esta obra no puede ser reproducida sin el permiso previo escrito del IDEP.

Impreso en Colombia.



CONTENIDO

- Presentación.
- Introducción.

PRIMERA PARTE

- Modelo de acompañamiento realizado con los grupos
- Caracterización de las problemáticas evidenciadas



SEGUNDA PARTE

- Momento de producción: La escritura de los Grupos
- El trabajo cooperativo como elemento organizador del aprendizaje, la comunicación y la convivencia.
- Es posible otra película de la escuela.
- La convivencia escolar mediada por procesos de lectura y escritura en una Institución Escolar dialógica.
- Génesis y manifestaciones del conflicto escolar en Suba.
- Conceptos de Ciencias Naturales y experiencias de aprendizaje en la huerta escolar, desde y para a vida.
- Itinerancia crítica.
- Tras la pista del caracol: Aproximación a la enseñanza de la ciencia desde las interacciones.
- Tres propuestas: Ética, convivencia y orientación escolar; una sola mirada para generar ambientes educativos sanos.
- Un viaje a través de la lectura y la escritura en un barquito de papel.
- Sentido y contrasentido en torno a la interpretación y desarrollo de pruebas de Estado en el área de ciencias naturales.
- El estudio de clase como estrategia de cualificación docente al interior de las instituciones educativas.
- La argumentación vista como proceso convivencial desde las expediciones pedagógicas en el Colegio Santa Librada I.E.D.
- Estrategia lúdica, una alternativa para potenciar el desarrollo de procesos de pensamiento espacial y geométrico en los estudiantes de primer ciclo del colegio Sotavento.
- La lectura y la escritura como procesos meta cognitivos.



PRESENTACIÓN

El Instituto para la Investigación educativa y el Desarrollo pedagógico IDEP, orienta su acción al fomento de la investigación para grupos de maestros y maestras interesados en indagar alrededor de la problemas pedagógicos y educativos de los ambientes escolares desde donde realizan su práctica profesional.

Durante estos 15 años el IDEP acompañó el desarrollo de 500 investigaciones e innovaciones, las cuales dieron origen a 188 publicaciones fruto del trabajo de numerosos grupos de investigación, y docentes de instituciones educativas distritales.

Hoy presentamos a la comunidad educativa de Bogotá, esta publicación que documenta, la experiencia realizada con 14 grupos de docentes, pertenecientes a 17 instituciones, ubicadas en 9 localidades de la ciudad, que indagaron a cerca de las problemáticas enmarcadas en núcleos temáticos como la enseñanza, el aprendizaje, y la formación social de niños, niñas, y jóvenes, con la aspiración de que sea un referente para los colectivos interesados en abordar la investigación pedagógica y educativa desde la escuela.

De la misma manera, promueve el IDEP con esta experiencia, la deliberación sobre el espacio que le corresponde al maestro como sujeto de saber. Lo que significa consolidar un posicionamiento del maestro frente a la realidad escolar de manera reflexiva y transformadora; y de igual manera, otorgarle al aula y a las instituciones educativas el lugar de relevancia que tienen, así como a las relaciones que se configuran y sostienen con su ámbito institucional y comunitario.



INTRODUCCIÓN

El rol del maestro como investigador, y en este sentido como constructor de saber estuvo relegado durante varias décadas en el país debido a la instauración del modelo curricular de la tecnología educativa -décadas del setenta y ochenta-, modelo que proporcionó las orientaciones sobre quiénes y cómo se construía el conocimiento educativo.

Las propuestas de tal modelo giraron en primer lugar, en torno a la idea del carácter científico -desde el método científico positivista- que debería poseer el saber educativo, tarea que fue asignada entonces a las llamadas Ciencias de la Educación, (sociología, administración, estadística, entre otras), y en segundo lugar, a la estrecha relación otorgada a la educación y el desarrollo.

Estos estudios derivaron en la constitución de políticas educativas que provocaron un cambio fundamental en el papel del maestro, quitándole cualquier oportunidad de construcción de saber, y de incidencia política, para comprenderlo como ejecutor de las estrategias construidas desde los estudios de las ciencias educativas; que algunos llamaron “metáfora de control remoto”.

Esta manera de pensar y de hacer investigación educativa en el país derivó en situaciones como la separación entre el ejercicio docente, y el diseño de la práctica educativa que excluyen a los maestros de procesos de investigación educativa y pedagógica, función que debiera restaurarse a la naturaleza del ejercicio docente.

Resultado de este proceso, ha sido la construcción de currículos no pertinentes y descontextualizados. De igual manera, se observa un centramiento en el aprendizaje y evaluación de contenidos como fin, y no como medio para resolver problemas, agudizando en la comunidad educativa un sentimiento de incapacidad frente a la formación de carácter transformador.

De la misma manera, es evidente el nucleamiento del saber educativo en círculos especializados que normalmente realizan una mirada desde fuera de la escuela; acá vale decir, habría una diferencia sustancial entre investigación pedagógica e investigación sobre educación, puesto que la primera privilegia el adentro de la escuela en todas sus dimensiones: sociológicas, culturales, enseñanza y aprendizaje, etc; mientras la segunda se centra en aspectos que la tocan desde el exterior, y la ven como fenómeno social.

En los últimos años paulatinamente, hay un quebrantamiento de esta dinámica, propiciada por distintas entidades - entre ellas el IDEP- que a partir de un cambio de concepción frente a quiénes, y cómo se construye el conocimiento pedagógico y educativo le apuestan a la promoción del maestro como constructor de saber.



Desde esta perspectiva, el maestro cimienta conocimiento desde su práctica pedagógica, desde la cotidianidad escolar, en un trascender que involucra aspectos de lo micro político; este saber además se busca que tenga los requerimientos de un estudio de carácter científico, no inscrito necesariamente en el método científico positivista, tal como sucedió en las décadas anteriores.

Desde esta perspectiva, los procesos de acompañamiento y cualificación docente en investigación toman sentido, no solo por la necesidad de descentrar los referentes de construcción de conocimiento educativo, relegado a las academias, y entidades especializadas; sino también, para darle lugar al maestro como sujeto de saber. Lo que significa un posicionamiento del maestro frente a la realidad escolar de manera reflexiva y transformadora. Significa de igual manera, otorgarle al aula y a las instituciones educativas el lugar de relevancia que tienen, así como a las relaciones que se configuran y sostienen con su ámbito próximo -institucional y comunitario.

De acuerdo a estas ideas, el proyecto se propuso desarrollar unos lineamientos de acompañamiento dirigido a nuevos grupos de docentes-investigadores, a través de la formulación y realización de un proceso que permita la cualificación de las prácticas escolares a partir de la reflexión sobre el hacer en la escuela, así como la vinculación de las instituciones educativas con un sentido local.

El proceso de caracterización de los problemas educativos -evidenciados como necesidades a ser solucionadas - que interesan a los docentes, la reflexión sobre las prácticas que se desarrollan en este marco y la formulación de alternativas de transformación a éstas, constituyen un ejercicio que asume el reto de dar cuenta de esta realidad, a través de una descripción densa que contemple actores, escenarios e intereses.

Así, la pertinencia actual de la escuela se mide en su capacidad de establecer vasos comunicantes con su entorno, dicha relación debe situarse desde la naturaleza pública que le es propia y que le confiere un papel político orientador para el conjunto de la sociedad. En otras palabras el maestro como investigador de las realidades educativas está comprometido a entablar una relación concreta entre el acontecer de lo micro político y lo macro político.

La investigación desarrollada por IDEP tuvo como objeto la “Caracterización de las principales problemáticas educativas y pedagógicas encontradas a partir del apoyo a 14 proyectos formulados por los grupos de maestros (as) investigadores (as) en las Localidades de Bogotá. Este documento presenta los desarrollos alcanzados.



1.

MODELO DE ACOMPañAMIENTO



El afianzamiento de las Ciencias Sociales, en el siglo XIX, generó una marcada tendencia a observar la pedagogía desde la investigación, a través del campo de lo educativo, incursionando en ello, sin contar con un método o con un modelo para llevarla a cabo científicamente. Se adoptan entonces aquellos modelos aplicados, bien por la investigación social particularmente por la antropología.

Otras formas de llevar a cabo la investigación educativa fueron la investigación naturalista y la etnografía. En la primera, el investigador obtiene los datos en el terreno por medios también naturales: preguntando, visitando, mirando, escuchando, etc. La segunda, utilizada básicamente por los antropólogos se ocupa de la descripción de la cultura y, en general, del contexto a estudiar. Estos métodos sientan un importante precedente en la incursión desde las ciencias sociales, en un nuevo enfoque de investigación, el cualitativo; única alternativa al cuantitativo-positivista, en el que se acogen las nuevas propuestas metodológicas adoptadas por las ciencias sociales: estudio de campo, investigación naturalista, etnografía, etc.

Por esta misma época, toma fuerza el pensamiento de Hegel y de Marx, cuyos planteamientos se constituyen en el fundamento epistémico, no epistemológico, para construir otras formas de conocimiento posible, y cuyo fundamento está dado por la conciencia crítica, motivo en el que el eterno devenir del objeto y la capacidad crítica del sujeto que construye el conocimiento, lo hacen siempre posible.

Thomas McCarthy, en su libro: *La Teoría Crítica* de Jürgen Habermas, (1981:11), dice que la educación, como toda práctica social, escapa a la reductibilidad de lo dado simplemente porque es sujeto participante y objeto a interpretarse y en efecto, agrega: "...la conducta social está mediada por los esquemas interpretativos de los actores mismos (...). El acceso a los datos incluye aquí, no solamente la observación de los sucesos, sino al mismo tiempo la comprensión de nexos de sentido".

Esta combinación de conjugación dialéctica entre sujeto y objeto, la dimensión simbólica propia de las relaciones humanas y el acceso comprensivo a los datos, hacen que el objeto educativo sea participante e intérprete de su situación, lo que hace imposible reducir el quehacer pedagógico a lo dado, formalizado por convención, en un proyecto absoluto y universal. Desde esta perspectiva se formula la Pedagogía Crítica y, desde ésta, el afianzamiento del enfoque cualitativo con sus múltiples alternativas y propuestas de abordaje.

LA INVESTIGACIÓN PEDAGÓGICA EN AMÉRICA LATINA

Según Sánchez (1998) y Bonilla-Castro (1998), en la Educación Superior de la región, las trabas para una formación epistémica y la formación de investigadores con iniciativa, está en el "formalismo académico", cuyo interés mayor no es producir nuevos conocimientos sino cumplir con los requisitos para obtener un título. De ese formalismo hacen parte el "ritualismo metodológico", los "modismos teóricos", el "reduccionismo tecnista", el "eclecticismo pragmático" y, finalmente, una investigación científica que tiende hacia una cierta rutinización, sin interés



sistemático por estudiar los problemas estructurales. La socialización de los trabajos por medio de publicaciones, así obtenidos, no es habitual por lo que quedan sin darse a conocer y sin la retroalimentación por una comunidad conocedora y autorizada para su perfeccionamiento y aprovechamiento del posible nuevo conocimiento.

Los programas de investigación sin referentes epistémicos ni epistemológicos, o la deficiente formación del educador sobre estos aspectos, tanto de las diversas formas de elaboración de los conocimientos y de los diversos paradigmas científicos, así como la fuerte influencia de los manuales de investigación que solo ofrecen recetas para la recolección, organización, tratamiento y presentación de datos, sin informar sobre las especificidades del trabajo científico, sobre las diversas tendencias de la investigación, ni sobre los fundamentos epistemológicos y filosóficos de la práctica científica, son algunas de las trabas para formar el espíritu científico e investigadores en educación .

Como señala Sánchez (1998) a partir de los años noventa se intensifica la discusión sobre los modelos de investigación. Se observan centralizados en los métodos de investigación, en un intento de superar los enfoques instrumentalistas presentes en los manuales de investigación, deja de lado algunos aspectos referentes a la producción del conocimiento, a los tipos de análisis y consecuencias de optar por uno u otro paradigma.

La preocupación acerca de las cuestiones metodológicas, teóricas y epistemológicas tiene como objeto mejorar la formación del investigador, debido a que su desempeño no puede restringirse al dominio de algunas técnicas de recolección, registro y tratamiento de datos las que solo pueden tener valor, como parte de los métodos que implican una teoría de la ciencia con claros criterios de científicidad, con una concepción de objeto y de sujeto, y el conocimiento preciso sobre las maneras de establecer una efectiva relación cognitiva, fundamentada en teorías de conocimiento y en concepciones filosóficas de lo real.

Aún falta en la región que la Educación Superior, especialmente en lo que a la formación de docentes se refiere, tenga claro que para conseguir un dominio confiable de las técnicas, los investigadores deben entender sus relaciones con los métodos y los procedimientos, y de éstos, con los correspondientes supuestos teóricos y epistemológicos; así como percibir con claridad las implicaciones de una u otra opción. (Taylor y Bogdan, 1994; Cohen, 1990; Pérez 1994, Pineda et al, 1994, Hernández, 1995; Sánchez, 1998).

Hasta aquí es claro que, las problemáticas de la investigación educativa en Latinoamérica son diversas según se piense el objeto, de eso que se ha llamado la educación y la pedagogía o el saber pedagógico; lo que ha traído como resultado a medida que transcurre el tiempo, el surgimiento de temas como escuela y proyecto nacional, escuela y reproducción de las relaciones de clase, inserción y ascenso social, escuela como espacio intercultural, el acto pedagógico como



interacción comunicativa u operacionalización de métodos, el quehacer del educador como saber enseñar o dirección cultural de la sociedad, la pedagogía como formación o instrucción, saber pedagógico y social, trasposición didáctica, educación intercultural, como algunos de los aspectos que constituyen el campo de la educación y que contribuyen al ámbito epistémico y metodológico de la investigación en educación.

Sin embargo estas problemáticas no son todas abordadas a cabalidad en la investigación educativa, especialmente en Colombia, país latinoamericano en el que según Facundo (citado por Henao, 1998:152) hasta el año de 1985, durante un periodo de 75 años, se habían producido más de 910 títulos de trabajos, en los cuales el 80.3% se concentraba en los estudios globales o parciales del sistema educativo haciendo parte de aquellos relacionados con la sociología de la educación, desde donde puede entenderse la gran influencia del enfoque sociológico en ese campo. Estas investigaciones se pueden clasificar en: Educación y cultura, economía y educación, maestros y educación, educación y clase social y logros cognitivos.

Entre los años de 1980 y 1997, las problemáticas que se abordan desde la investigación son distintas. A partir de las reformas curriculares del ochenta, se observa la gran incidencia de la psicología y del movimiento pedagógico al tiempo que se genera una mayor preocupación por las didácticas y por el discurso pedagógico. La cantidad de estudios refleja los temas relevantes: políticas y reformas educacionales (4); calidad, equidad, eficacia e innovación educativa (5); educación y trabajo (4); educación indígena (6); aprendizaje escolar y evaluación (4); deserción escolar (3); y formación docente (3), en consonancia con la situación socioeconómica y política que vivía el continente. (Valdés, 2005)

A finales de la década del 90, el contexto general en el que se enmarcan casi todos los estudios es en la calidad de la educación, siendo notoria la ausencia de investigaciones que aborden de manera directa las políticas educativas y su vinculación con la cultura escolar. Se observa un vacío en los estudios cualitativos que analicen los factores asociados a la deserción, repitencia y retención escolar. Igualmente hay ausencia de investigaciones que aborden la eficacia escolar.

La preocupación general en los estudios según Castañeda (2000) ha sido la cultura general, lo cual ha incidido en la fuerte participación de los métodos cualitativos de investigación que, por otra parte, han permitido la incursión de nuevos actores como los maestros, quienes comienzan a cumplir el rol de investigadores de su propia realidad, aplicando los métodos propios de la Investigación Acción.

Henao muestra que entre 1991 y 1997, las temáticas de mayor financiación por los organismos estatales patrocinan las didácticas sobre todo en el área de la lectoescritura, la enseñanza de las ciencias y la psicopedagogía de la inteligencia. Esto contrasta con las áreas de mayor investigación. En un estado del arte de los estudios sociales en educación 1990-1999, realizado por Castañeda (2000) sobre 115 investigaciones,



en Colombia se encontró que la mayor concentración de la información se presenta en las categorías: cultura escolar, calidad de la educación y evaluación, mostrando la influencia de las políticas estatales sobre las preocupaciones de los investigadores, mientras que la menor producción se encuentra en el multiculturalismo y educación popular, lo cual según el autor contrasta con el carácter multiétnico del País.

A su vez, Valdés señala como temas “silenciados” en el siglo XXI a la educación liberal, educación y trabajo, escuela y comunidad, educación a distancia, educación indígena, empleo y calidad profesional, deserción escolar, diagnósticos de los sistemas educativos, empleo y educación superior, alfabetización de adultos y como temas emergentes: financiamiento de la educación, educación privada, la computación aplicada a la educación y enseñanza de la ciencia. (2005:04).

El estudio llevado a cabo sobre el estado del arte respecto a la investigación pedagógica muestra cómo la investigación en educación presenta, hacia los años setenta y ochenta, un desarrollo desigual. Se atribuía éste, principalmente al predominio de formas de producción de conocimiento espontáneas, donde la experiencia se había tomado, como un medio de progresión ascendente que conducía a la teoría; por otra parte el desconocimiento, en la aplicación de los principios de la investigación sobre todo al enfoque positivista. Así autores como Landsheere (1996:354) consideraban que el menor desarrollo cuantitativo de la investigación educativa en América latina hacía temer que su calidad promedio fuera relativamente baja.

Igualmente Cohen (1990) señala, como razones importantes para el progreso lento de la investigación en educación en ese periodo, los métodos ineficaces y acientíficos empleados por los educadores al adquirir conocimientos para resolver sus problemas. La investigación educativa había absorbido, simultáneamente, dos visiones propias en ese momento, de las ciencias sociales. La visión tradicional, y una visión más radical de origen reciente. La primera sostiene que las ciencias sociales son en esencia las mismas que las ciencias naturales y por tanto se preocupan por descubrir las leyes naturales y universales que regulan y determinan el comportamiento individual y social; la última visión, sin embargo, aunque comparte el rigor de las ciencias naturales y la misma preocupación de la investigación tradicional en cuanto describir y explicar el comportamiento humano, pone el énfasis en cómo la gente difiere de los fenómenos naturales inanimados y entre sí.

Estas dos visiones se pueden resumir en dos paradigmas: el “cuantitativo” y el “cualitativo”. El primero emplea variables de tipo cuantitativo, enfatiza en la confiabilidad, su análisis es de tipo correlacional explicativo, usa con preferencia la deducción. El segundo enfoque, que se desarrolla con mayor fuerza en la década de los noventa, estudia los aspectos subjetivos cualitativos, estudia los fenómenos dentro



del contexto, enfatiza en la validez, emplea el análisis descriptivo-interpretativo utilizando, preferentemente la inducción. (Taylor y Bogdan, 1994; Cohen, 1990, Pineda et al, 1994; Pérez,1994; dos Santos y Sánchez,1997; Buendía et al,2000).

En este paradigma, el investigador no se desprende de sus valores para significar la información que recoge, aunque trata de controlar esta influencia con la autoconciencia, el examen riguroso de la información, la triangulación y una actitud crítica. (Briones,1998). El investigador cualitativo ve las cosas como si ellas estuvieran ocurriendo por primera vez, y no da todo por sobreentendido. Todo es tema de investigación. (Taylor y Bogdan, 1994).

Según Dos Santos y Sánchez (1997), el debate alrededor de los métodos de investigación no sólo corresponde al campo educativo, sino a los diversos campos de las ciencias. A nivel internacional, la literatura latinoamericana ofrece pocas publicaciones sobre este asunto, pues el conflicto entre **cantidad y calidad** continua siendo uno de los más importantes temas de nuestro tiempo, y está aun distante de alcanzar consenso en la comunidad científica. En este orden de ideas, dos Santos y Sánchez (1997), Sánchez (1998), en la formación de investigadores, proponen recuperar históricamente esta confrontación exponiendo las diferencias epistémicas entre los llamados “paradigmas cuantitativos” y “paradigmas cualitativos”, señalando los motivos, las metodologías, el empleo de los mismos, así como sus posibilidades de relación.

El acriticismo, el operacionalismo rampante, el empirismo radical, limitan la reflexión y formación en torno de esta problemática. Así es que para Dos Santos y Sánchez (1997), en cuanto a la formación de investigadores, el conocimiento de los autores, componen un todo articulado denominado paradigma, modelo, lógica de la investigación o abordaje teórico metodológico producto de las limitadas opciones que sobre investigación se presentan en educación, que no se limitan a la elección de técnicas o métodos cuantitativos o cualitativos, desconociendo sus implicaciones teóricas y epistemológicas. Las opciones teórico metodológicas que existen en cuanto a la investigación pedagógica son más complejas y se refieren a las formas de abordar el objeto, a los objetivos en relación con éste, “a las maneras de concebir el sujeto o los sujetos, a los intereses que orientan el proceso cognitivo, a las visiones del mundo implícitas en estos intereses, a las estrategias de la investigación al tipo de resultados esperados, etc. En otras palabras hace referencia la complejidad de las alternativas epistemológicas” (pág 8-9).

EL ABORDAJE EPISTEMOLÓGICO E INSTITUCIONAL

Autores como Buendía et. al. (2000:3) desde una perspectiva metodologista y operacionalista, consideran la investigación educativa como “el estudio de los métodos, los procedimientos, las técnicas, utilizadas para obtener un conocimiento, una explicación y una comprensión científica de los fenómenos educativos, así como también para solucionar los problemas educativos y sociales”.



A diferencia de lo anterior Sánchez (1998), desde una perspectiva epistemológica distinta, señala que cuando se investiga en educación no sólo se elabora un diagnóstico o se proponen respuestas organizadas y pertinentes para cuestiones científicas, sino que se construye una manera de hacer ciencia y se explicita una teoría del conocimiento y una filosofía. Se parte de una forma de relacionar el sujeto y el objeto del conocimiento, se elabora de manera implícita u oculta, una epistemología, una gnoseología y una ontología. Los estudios que analizan esas articulaciones entre el proceso de investigación científica y los supuestos filosóficos en los cuales se basan, reciben el nombre de investigación epistemológica o simplemente, de abordaje epistemológico de la investigación.

La preocupación por el papel protagónico del docente en la investigación educativa en Colombia, se encuentra en autores como Combessie et.al. (1998) Echeverri (1997), Sánchez (1998), el estado del arte de los estudios sociales en educación (2000) y los criterios de formación de educadores del CNA (2002), así como diversos estudios realizados por maestros.

Es con el Decreto 080 de 1980, que se explicita la vinculación entre educación e investigación en el ámbito universitario, que en su Artículo 4 enuncia que: “la educación superior, mediante la vinculación de la investigación con la docencia, debe suscitar un espíritu crítico que dote al estudiante de capacidad intelectual para asumir con plena responsabilidad las opciones teóricas y prácticas encaminadas a su perfeccionamiento personal y al desarrollo social”. Este decreto formula la investigación como una actividad fundamental de la educación superior, pero no plantea la manera de realizarlo.

El Decreto 272, a través de los núcleos del saber pedagógico y en el parágrafo del capítulo II (Organización académica básica), establece claramente el papel de la investigación en la práctica docente, ya que, la formación de educadores debe desarrollar actitudes y competencias investigativas de manera continua.

El Artículo 9, de este Decreto logra hacer efectiva la articulación entre investigación y docencia diciendo que “... todas las universidades e instituciones universitarias con programas de pregrado y/o postgrado en Educación deberán disponer de una infraestructura adecuada para el desarrollo de la investigación educativa y pedagógica y poner en marcha, por lo menos, una línea de investigación por cada uno de los programas académicos que ofrezcan”.

En los criterios y procedimientos para la acreditación previa del CNA (2002: 5) se señala que: “A través de la investigación formativa la educación es objeto de reflexión sistemática por parte de los docentes, sobre la base de la vinculación entre teoría y experiencia; y quien enseña se compromete también en el proceso de construcción y sistematización del saber que corresponde a su práctica”. En síntesis estas reformas pretenden que la investigación educativa sea un proceso pedagógico buscando reproducir, en el ámbito escolar, el ambiente de las comunidades científicas.



EL DOCENTE Y LA INVESTIGACIÓN

En Colombia el sistema educativo ante las nuevas exigencias del sistema social debe implementar acciones que superen el proceso básico de la enseñanza como transmisión, difusión y reproducción de conocimientos. En este sentido la educación asume la investigación formativa como parte integrante de su metodología, constituyéndose en un elemento nuevo para el cambio que se pretende producir respondiendo a las exigencias actuales del mundo social.

En este sentido Aracely De Tezanos (1998) coloca la primera disyuntiva: se es maestro o se es investigador. Plantea que quienes investigan la educación, tendrán como propósito explicar, interpretar lo educativo, lo pedagógico o lo didáctico, contribuyendo a la producción de conocimiento, y quienes enseñan e investigan construyen saber pedagógico desde el ámbito de la pedagogía o la didáctica.

Sánchez (1998) señala que cuando la investigación se realiza por un agente externo, éste realiza preguntas sobre la conducta del profesor y sus alumnos, sobre el ambiente en el cual ellos desarrollan su trabajo. Al proceder de esta manera, el investigador profesional no toma en cuenta la experiencia que el propio profesor y otros actores tienen sobre el proceso educativo. Debe entenderse que investigar en el aula requiere de una finalidad básica: la formación de los sujetos (docentes-estudiantes) involucrados en el proceso, que además de consolidar saberes, sirva para la construcción de subjetividad de los actores del proceso, a través del desarrollo de competencias cognitivas, comunicativas y actitudinales. Para ello hay que tener en cuenta tres aspectos: el rol del docente en su flexibilidad epistemológica y pedagógica, el rol del estudiante a partir de un aprendizaje autónomo, y la comunicación entre los actores entendida como negociación de significados en la elaboración de nuevos conocimientos.

Los docentes también, deben ser conscientes de los diversos paradigmas de investigación científica y de sus implicaciones metodológicas y sociales en el aula, de tal manera que puedan hacer un uso apropiado de la investigación, y si emplea uno o varios procesos metodológicos a la vez, si hace uso de análisis, como de técnicas de recolección de información cualitativas y cuantitativas sobre un objeto de estudio particular, reconozca las implicaciones epistemológicas e ideológicas de tales paradigmas.

Los docentes deben saber enfrentar diversos obstáculos epistemológicos (Bachelard) para afianzar la investigación como parte de su práctica pedagógica; deben cuestionar el paradigma (concepciones, creencias y prácticas) que valida el conocimiento producido mediante el ejercicio investigativo. Esto significa que el docente, a partir de la investigación educativa, deja de ser en lo sucesivo el transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje, ya que al investigar su propia práctica toma conciencia de su concepción epistemológica, pedagógica y didáctica de modo que rompe con las prácticas irreflexivas, las rutinas instrumentales de aula, y plantea nuevas situaciones educativas que permitan un mejor desenvolvimiento de los estudiantes en el logro de sus competencias.



LA REFLEXIÓN EN LA PRÁCTICA EDUCATIVA

La investigación en educación, como señala Henao (1988), es un recurso básico para las transformaciones de las prácticas educativas, para el replanteamiento del conocimiento en la escuela y en la sociedad. Muñoz (2001), señala que cuando el docente-investigador reflexiona sobre su práctica y la resignifica como una construcción histórica que explica el desarrollo del conocimiento escolar; descifra significados y construye saber a partir de escenarios concretos, simbólicos e imaginarios en los que vive y sobre los que actúa.

ENFOQUE DE INVESTIGACIÓN

Los diferentes enfoques investigativos socio-educativos se encuentran actualmente en crisis, pues muestran un agotamiento en su capacidad explicativa por lo que las realidades educativas no podrían ser abordadas y mucho menos, posibles de ser modificadas¹. El aporte más significativo y que resulta ser el orientador de esta investigación es la teoría crítica; en el ámbito educativo tiene que ver con la discusión sobre quiénes son los que construyen el conocimiento educativo y pedagógico.

Desde esta perspectiva, los enfoques críticos más recientes señalan la necesidad de una construcción endógena de la teoría y de la metodología para el desarrollo de conocimiento educativo; la propuesta sería la investigación desde y con los actores educativos, lo que necesariamente haría pensar en la apuesta por la transformación de las realidades. Algunos autores de la pedagogía crítica parten de la idea de comprender a la escuela como producción histórica y en ese sentido como parte de un sistema social concreto. Sus críticas van dirigidas a quienes han entendido la escuela como un campo despolitizado y ahistórico pues la posicionan como neutral. La pedagogía crítica se orienta desde unos objetivos concretos: la habilitación del sujeto, la liberación y la transformación social.

De acuerdo con Mc Laren los principios que fundamentan el trabajo de la pedagogía crítica se basan en considerar la existencia de tensiones entre esferas de la realidad social como la cultura, la política y la economía; y en particular, en las relaciones entre poder y conocimiento; pues como construcción socio histórica, cualquier contenido enseñado y aprendido en la escuela carece de neutralidad y objetividad; su estructura obedece a intereses de actores particulares de la sociedad.

Desde esta perspectiva una de las tareas de la pedagogía crítica es la pregunta y el cuestionamiento al cómo y por qué de estas construcciones, y cómo se convierten

¹ La teoría educativa liberal reiteró constantemente la idea de que la educación era el medio para la consolidación de un estado nación dentro de un orden político particular, premisas como la civilización e higienización del pueblo fueron objeto de las investigaciones, en ese sentido éstas se preocuparon por la modernización de la enseñanza así como de la búsqueda de modelos pedagógicos que permitieran este cometido. El segundo paradigma, basaba su práctica investigativa en el vínculo desarrollo – educación, a partir de la teoría del capital humano la investigación se dedicó a buscar el progreso y el desarrollo a través del sistema educativo. En este orden de ideas tal sistema debería dar cuenta los requerimientos sobre todo económicos del país. A partir de la década del setenta (en Europa y Estados Unidos) se hicieron una serie de cuestionamientos desde las teorías críticas a estos dos paradigmas, evidenciando las falencias y reduccionismos no solo metodológicos sino epistemológicos para comprender las dinámicas sociales y educativas. Otra de las críticas más importantes al paradigma liberal y del capital humano que se hizo desde la teoría crítica fue el de mostrar el carácter despolitizado de éstas, en el que las relaciones entre educación, política, poder, conocimiento y cultura eran consideradas para algunos poca importantes y para otros eran aspectos negados y ocultados.



en cultura dominante; mientras otros tipos de conocimiento son subvalorados e incluso silenciados; de allí que la pregunta sobre el conocimiento se oriente también a, cómo construimos conocimiento desde la vida cotidiana y la subjetividad. Para McLaren (2005) y Pérez Gómez junto a otros pedagogos críticos existiría una disputa, una tensión entre los diferentes tipos de conocimiento social.

Son estos: El conocimiento técnico, que enfatiza la labor del docente desde los referentes liberal y conservador que además de promover los valores de ambos sectores y epistemológicamente basarse en el ideal positivista, concibe al sujeto como medible y evaluable en todas las dimensiones del ser (cognitivo, psicomotor, afectivo). El segundo tipo de conocimiento es el práctico, que originado de la vida social, de la cotidianidad se transforma en acervo que ayuda a comprender a los sujetos lo social en tanto presente vivido como producido históricamente. Por último está el conocimiento emancipatorio que “intenta reconciliar y trascender la oposición entre el conocimiento técnico y el práctico”. Explican los autores que éste posibilita a los sujetos comprender las tensiones que subyacen entre el conocimiento técnico y práctico y agenciar procesos de transformación social.

LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN Y LAS Y LOS MAESTROS INVESTIGADORES

En el campo educativo principalmente desde la academia norteamericana, la Investigación Acción se ha venido configurando como una forma de hacer ciencia en lo educativo² (KEMMIS; 1989).

Los problemas a investigar recaerían principalmente en las relaciones de poder macro y micro de la educación, es decir las relaciones de poder que se presentan en las diferentes esferas de lo social y en particular las generadas en espacios como la escuela que revelan tensiones en la producción del conocimiento.

Para diversos autores entre ellos Kemmis (1989), la IA es la manera en que los maestros de manera individual y colectiva indagan sobre su realidad de manera sistemática con el fin de transformarla; así la IA para este autor sería un aporte valioso para el cambio en la práctica facilitadas por actividades de auto comprensión.

La idea del maestro como investigador desarrollada por Stenhouse (1993) nos sirve de base para pensar al maestro como protagonista de la enseñanza y de la investigación; esta última en manos de agentes externos, que buscan más un desarrollo teórico que la transformación escolar desde la investigación.

Por ser la enseñanza una práctica reflexiva el autor disuelve la distancia que se ha creado entre investigador y maestro, esto significa también el distanciamiento entre la investigación pedagógica y la investigación en educación que normalmente se han visto como equivalentes.

2 Durante la década del setenta dentro del marco del pensamiento crítico europeo y norteamericano surge el movimiento reconceptualista. Uno de sus principales exponentes fue Stephen Kemmis, junto a otros como Michael Apple que vinculan la IA como una manera de hacer ciencia educativa, lo que implica la necesidad de la auto reflexión de la práctica educativa y cómo comprenderla.



Desde esta perspectiva, la investigación acción de y para el maestro tendría como objeto la construcción de un conocimiento científico de manera intencionada y colectiva, la transformación de la práctica y la interpretación crítica de la lógica y sentidos que constituyen la experiencia. Los objetos de investigación de la Investigación Acción son las prácticas educativas que han sido objetivadas o problematizadas en un proyecto. Busca la conformación de una comunidad autocrítica, comprometida con la educación y su transformación.

CARACTERÍSTICAS DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN

La IA asumida así como enfoque metodológico reconoce una variedad de procesos entre los sujetos y que son la base de su propuesta. Sin ellas sería investigación tradicional. La IA entonces se caracteriza por ser:

Participativa. Involucra a los protagonistas del proceso, no solo como fuentes sino como sujetos que cuestionan, problematizan y comprender sus propias realidades.

Reflexiva. Pretende superar los auto entendimientos, busca desnaturalización de categorías con el que se asume el que hacer educativo, concebidas como construcciones socio – históricas y por tanto transformables.

Promueve la acción, entendida como praxis, es decir, fruto de la reflexión y no como activismo.

Retrospectiva – prospectiva. Busca volver a los procesos anteriores, siempre para mirar hacia adelante.

La IA fundamenta su proceso investigativo en la espiral “auto reflexiva” que se configura en cuatro momentos: planificación, acción, observación y reflexión (KEMMIS, 1989). Seguida de una planificación, acción, observación y reflexión posteriores. Se entiende así, que la espiral se torna en un proceso de larga duración. Dicha espiral está representada por dos momentos clave que permiten en sí mismo la reflexión propia de la IA.

FASES DE LA INVESTIGACIÓN ACCIÓN DESARROLLADAS EN EL PROYECTO.

Fase constructiva:

Tiene la intención de diagnosticar, de leer las necesidades sentidas y reales. Esta lectura se configura como una primera reflexión de los actores que permite problematizar, definir metas y estrategias de solución. En este momento encontramos la planificación y la acción. Planificar desde lo real significa pensar un futuro, la solución de necesidades que sobrepasan los aspectos materiales, pues ahonda en necesidades organizativas, relacionales, de tejido social, etc. Por ello la importancia de la lectura de las necesidades y las experiencias organizadas para darles respuesta o solución.



Momento inicial reflexión y de construcción de la propuesta _ Planificación: Análisis auto reflexivo de las propias orientaciones de sentido del modelo, de la caracterización y del acompañamiento. Se busca plantear una propuesta inicial a partir de una primera lectura de las propuestas construidas por los grupos de docentes, desde los documentos escritos y su socialización.

Es un momento de reconocimiento de los maestros e investigadores en busca de intereses, expectativas, temores; concretar las estrategias del acompañamiento y de la caracterización. Metodológicamente atiende el diseño, puesta en escena y validación de instrumentos. Formación en diseño de técnicas de recolección y análisis de información.

Momento de Acción: Puesta en escena de las estrategias, líneas de acción e instrumentos diseñados para el acompañamiento. Se apuesta a posibilidades de intervención que buscan solucionar o gestionar los problemas o necesidades evidenciados en el momento anterior. Implica también la apuesta por unas creencias pedagógicas que se refutan o consolidan como manera de hacer construidas colectivamente.

Fase reconstructiva:

Tiene la intención de recuperar la experiencia de manera crítica, realizar análisis categóricos, descriptivos e interpretativos. Este momento contempla la observación y la reflexión. Por ello su carácter es siempre retrospectivo – prospectivo. En cada una de las fases se recogió, organizó y analizó datos, tanto desde la propuesta investigativa global, como en cada uno de las propuestas de los maestros investigadores.

Momento de Observación: Es el momento de valoración del proceso en la marcha; el seguimiento de la acción. También responde a preguntas sobre los actores, las concepciones y prácticas. Se trata investigativamente de dar cuenta de manera descriptiva de las situaciones problemáticas, creativas y de potenciales del acompañamiento.

Momento de Reflexión y evaluación: de manera interpretativa busca dar cuenta de la totalidad del proceso; además desde la investigación otorgar sentidos y significados a la experiencia, para así consolidar una propuesta de acompañamiento coherente, que sirva de modelo pedagógico e investigativo a la formación de maestros. Se basa en la socialización de las experiencias formativas vinculadas a unas propuestas re significadas por los docentes que evidencien su crecimiento en el acervo y prácticas de investigación educativa.

En ese sentido, es un proceso evaluativo de la experiencia de acompañamiento que procuro el mejoramiento en la cualificación de la formación de docentes, por tanto exige un ejercicio de autoevaluación, y heteroevaluación. Esto fue además insumo de la elaboración colectiva del informe que describe el mencionado proceso. Es un trabajo de escritura que reflexiona sobre la experiencia.



Desde un análisis teórico permite comprender las lógicas (culturales y políticas) en las que se construyen y desenvuelven los grupos de maestros investigadores.

TEORÍA FUNDADA. PRODUCCIÓN DE TEORÍA A PARTIR DE LOS DATOS.

Basados en Strauss y Corbin (2002) se comprende como teoría fundada a la desarrollada a partir del proceso analítico de los datos. Desde esta perspectiva, el interés recae en la comprensión de los fenómenos a partir de conceptualizaciones endógenas que se dan durante el proceso investigativo, y no el de comprobar o acomodar un referente teórico al fenómeno estudiado.

En este caso es un proceso hermenéutico porque aboca a la búsqueda de los sentidos y significados que construyen los sujetos. La clave es develar las lógicas en que los sujetos se constituyen, orientan y hacen, en este caso, en el mundo educativo.

El proceso de recolección de información se comprende mas allá de un ejercicio mecánico, es el momento de la interacción con los protagonistas de esas realidades educativas que buscan ser conocidas.

Desde una perspectiva cualitativa y crítica se define como el encuentro de distintas subjetividades que se ponen en diálogo. Es en esos encuentros donde emergen los sentidos a viva voz de los actores. Según Hernández (2006), lo que se busca es obtener datos de personas, comunidades y contextos de forma profunda que se dan en sus formas de expresión.

Para este proceso es preciso no solamente disponer o conocer de unos instrumentos, lo realmente importante es el diseño en tanto significa la puesta en escena de perspectivas, preguntas, posiciones del investigador. En este sentido, es importante tener claro el carácter implícito de los instrumentos pues su intención es entrar en interacción con los otros.

El análisis parte entonces del dato recopilado a través de instrumentos diseñados de manera intencional.

Instrumentos	Características del instrumento
Registros audiovisuales	Diálogo intersubjetivo entre los protagonistas de esa realidad educativa y los investigadores. Habermas la define como “un debate abierto y accesible a todos, en el cual los temas de discusión son de preocupación común”. Audio de las conversaciones entre maestros e investigador en torno a situaciones, problemas o tópicos. Los roles de ambas partes son importantes, pues el investigador dirige, orienta, escucha, observa y genera confianza entre los participantes.



Productos de los maestros	Se definen como la apuesta discursiva sobre problemas, situaciones y otros aspectos, que muestran las maneras de entender y de hacer de los maestros. Como actividades in situ desarrolladas durante el acompañamiento (Talleres, otros ejercicios del acompañamiento).
Observación	Se entiende como representación gráfica de las interacciones entre los actores. La vida social siguiendo a Bonilla es narrada y también es actuada, por lo que esta puede ser descrita desde la naturalidad de la acción. Se reconoce como una tarea en la que el investigador accede al mundo de la cultura escolar en su ambiente cotidiano. Representación de las posiciones, situaciones de interacción. Es una dinámica que es útil en los conversatorios y en otros espacios de encuentro.
Encuestas	Si bien la encuesta es considerada una herramienta de carácter cuantitativo se hizo necesaria pues permite una mirada grupal de las percepciones de los docentes frente al acompañamiento. Contempla diferentes componentes (actividades y contenidos, aplicación en contexto, medios y recursos, comunicación, uso del lenguaje, impactos)
Memorias de encuentros con docentes	Se conciben como la consolidación de las ideas y discusiones que sobre un tema en particular han discutido los grupos de docentes y que quedan registradas como información. Se caracterizan por condensar las percepciones y procesos de los maestros con distintas intenciones, intereses, problemas pero se unen alrededor de un tema en común.

Los datos recopilados desde estos instrumentos, se leen de manera que puedan ser organizados en clasificaciones y/o categorías que caracterizan al fenómeno en diversas partes y con sentidos igualmente diversos. Para el proceso de la teoría fundada la construcción teórica se da en tres momentos de codificación, que cada vez se complejizan y ofrecen un marco explicativo acorde al referente empírico. Estos son, la codificación abierta, axial y selectiva.

Codificación Abierta: Teniendo los datos recogidos desde diversos instrumentos comienza el análisis. Este se da al hacer lectura en busca de conceptos, en abstracciones de fenómenos que van apareciendo como particulares en los datos. La visibilización de conceptos permite un nivel clasificatorio que da cuenta de procesos, dimensiones, niveles, componentes, actores en el fenómeno.

Codificación Axial: Cada categoría y/o concepto definido en el proceso anterior obedece o representa un fenómeno globalizante, es decir, que puede tal categoría estar conformada y caracterizada por varios elementos que representan diferentes situaciones o contextos del fenómeno. En este caso la codificación axial genera nuevas miradas de mayor complejidad que se entretajan y comienzan a mostrar los sentidos y significados buscados.

Codificación Selectiva: Este tipo de codificación es el resultado de la integración de las categorías y subcategorías definidas de tal manera que logren un esquema



explicativo que aborde el fenómeno en conjunto, ya no desde algunas de sus partes, sino que dan cuenta de los patrones culturales que subyacen a las lógicas, en este caso escolares.

Es desde la teoría fundada que puede darse cuenta de un fenómeno social en toda su complejidad y atendiendo de manera fiel hasta donde sea posible al referente empírico; este es uno de los criterios clave en cualquier investigación científica.

DESARROLLO DEL DISEÑO METODOLÓGICO

El panorama de la investigación pedagógica en el nivel latinoamericano y colombiano evidencia una fuerte necesidad de romper con tradiciones formativas caracterizadas por el ritualismo metodológico, la poca o inexistente orientación teórica coherente con las realidades abordadas, el carácter instrumental y la falta de interés por la generación del conocimiento pedagógico. Es claro también que desde algunos países e instituciones han surgido intentos por romper con estas dinámicas y ofrecer procesos formativos que sean pertinentes y logren responder a las necesidades sociales desde la pedagogía.

De estas dinámicas y procesos se ha revitalizado la investigación, dando lugar a la emergencia de temáticas y problemas que resultan urgentes de ser abordados, desde los que van de lo micro, comprendido como aula, en relación con lo macro o desde los contextos sociales, políticos, económicos y culturales que la construyen. Sin embargo, y a pesar de los intentos para involucrar los roles de maestro e investigador, se nota el centramiento de otras disciplinas, y de expertos en la generación de conocimiento educativo y pedagógico. Tal es el caso de las ciencias administrativas y económicas, en el tratamiento de temas relativos a la calidad de la educación, la eficacia, la deserción y los procesos de enseñanza y aprendizaje.

Para este caso, el balance de la investigación en Bogotá en las últimas tres décadas da cuenta del centramiento de la investigación desde las ciencias de la educación y de entidades especializadas, cuyos problemas fundamentales desde una mirada externa, indagan sobre lo pedagógico, es decir, centrado en el aula, hasta los temas educativos globales. Esto significa que si bien, se le otorga importancia a la escuela y al aula, son agentes externos los que desarrollan los procesos investigativos de las mismas y no los maestros.

El acompañamiento desarrollado con los 14 grupos de docentes investigadores fue pensado desde el enfoque metodológico de la Investigación Acción. Desde esta perspectiva se consideraron 4 momentos. Para cada uno de ellos se plantearon unos objetivos concretos formulados a partir de diversas estrategias, y de acuerdo a las necesidades de cada uno de los grupos. A continuación se describen los momentos desarrollados, objetivos, estrategias, logros y retos.



MOMENTO DE PLANIFICACIÓN

Este primer momento tuvo como objetivo identificar las necesidades formativas de los grupos de docentes, hacer una nueva mirada a las propuestas formuladas a partir de lecturas centradas, coherentes y de carácter investigativo. En algunos grupos fue necesario trabajar 3 o 4 sesiones de acuerdo con las diferencias en la claridad y fundamentación del problema investigativo.

La primera estrategia fue el taller de “recuperación de la memoria” del proyecto; de allí se reconocerían las problemáticas construidas por los docentes desde lo espacio temporal, pues varias de ellas aparecen como reflexiones de años atrás en el contexto de redes, o a través de las vivencias en otros espacios educativos, y que finalmente decantan conscientemente en necesidades a ser solucionadas o gestionadas. Por otro lado, hacer esta memoria significó para los docentes establecer nuevas lecturas del problema, reorientar y definir los derroteros de la misma.

En términos generales los problemas se vinculan a dos núcleos:

- Dicotomía enseñanza tradicional – enseñanza moderna en el contexto de las distintas áreas del saber. Este problema de manera importante se vincula a la aparición de nuevos discursos y experiencias pedagógicas que para los maestros resultan ser mejores, o por lo menos ayudan a trasgredir los órdenes de la práctica educativa basada en la memoria, y en la repetición como maneras legítimas de aprendizaje. Esta es una visión observada sobre todo en las áreas de las ciencias exactas, la lectura y la escritura.
- Las preocupaciones de los docentes por modelos de socialización en la cultura democrática y convivencial exigida en el mundo actual, aspecto necesario porque se vincula de manera directa con el rendimiento escolar. Este problema es asumido por buena parte de las áreas vinculadas con las humanidades, incluyendo otras figuras escolares (orientación, rectoría, coordinaciones).

La segunda estrategia desarrollada fue la de “recuperación de información” acerca del problema o de productos relacionados. Se recurrió a encuestas realizadas por los docentes durante el desarrollo de la propuesta incluso anterior al acompañamiento, trabajos de los estudiantes, resultados de pruebas institucionales y externas de evaluación de los aprendizajes (pruebas, lcfes, simulacros lcfes, pruebas institucionales), documentos oficiales; en donde se aprecian las concepciones y prácticas de distintos sujetos de la comunidad educativa en torno al problema.

Estos insumos permitieron ver que se da importancia a los datos cuantitativos como manera de tener información objetiva y fácilmente medible, por lo que además muestra la cultura educativa permeada por el paradigma positivista en la investigación; de allí la necesidad de asumir la lectura del dato desde una perspectiva cualitativa.



De este primer momento, se observan necesidades formativas en investigación para los nuevos grupos de maestros:

- Sobre los enfoques investigativos de acuerdo a los problemas planteados: el imaginario sobre investigación da cuenta de la validación del método científico positivista como el único válido al hacer investigación. En este caso se hace necesario la reflexión sobre la pertinencia de distintos enfoques de acuerdo a los retos dados por el problema.
- Pertinencia de los enfoques de acuerdo a concepciones de sujeto y objeto: pues el enfoque se da mecánicamente, colocando por encima del problema el método.
- Desmitificación de la encuesta como único instrumento capaz de dar objetividad; pues es el instrumento más usado en las instituciones educativas.
- Diseño de instrumentos de recolección de información: a través del descubrimiento de tópicos orientadores según las necesidades de las preguntas y objetivos de investigación.
- Análisis de información e interpretación: pues la mirada unidimensional del dato como objetivo y medible no permite una reflexión compleja de los sentidos y significados que puede contener y en esa misma línea comprometer para la comprensión de los fenómenos.
- Presentación de los resultados: demandas por herramientas de sistematización de las experiencias que se han usado a lo largo de varios años, y que constituyen acumulados de discusión y creación conceptual y metodológica, así como saberes pedagógicos.

Como tercera estrategia se definieron espacios de conversación e interlocución como diálogo de saberes entre distintos actores que desde sus saberes disciplinares o no, construyen saber, promoviendo la escucha el trabajo en equipo, elementos clave para los procesos investigativos dados desde la Investigación Acción. Esta estrategia se pensó desde los siguientes tópicos:

- Pertinencia del enfoque investigativo planteado por cada uno de los grupos de maestros para responder a las preguntas definidas en el problema.
- Pertinencia de los enfoques pedagógicos que orientan las propuestas.
- Exigencia en la recolección de información dentro del proceso investigativo
- Coherencia entre los distintos elementos de la propuesta.
- Líneas de acción o estrategias a seguir de acuerdo con las reflexiones iniciales.

El uso de las estrategias permitió en el momento de planificación profundizar sobre la manera en que los profesores problematizan las realidades escolares que viven cotidianamente y su lectura reflexionada. El dato presente en diversos instrumentos (encuestas, pruebas, trabajos, documentos oficiales, caracterización de estudiantes, entre otros) analizado de manera compleja permitió pasar del síntoma al problema,



es decir de la lectura de lo evidente del fenómeno a la lectura de las tensiones y elementos que lo conforman, siendo éste uno de los aspectos más significativos del acompañamiento.

Los problemas construidos por los maestros vinculan los dos campos de preocupación: la didáctica y la formación ciudadana; no solo como una crítica al papel que la escuela desempeña socialmente, sino a cómo se construye el conocimiento, por quién y para qué. Estos aspectos resultan interesantes pues invitan a concebir los problemas de los maestros más allá de una lectura de carácter instrumental y coyuntural. En el acompañamiento se re significan los problemas asumiendo discusiones sobre las políticas públicas materializadas en la escuela en procesos evaluativos, el trabajo por proyectos, la vinculación escuela – trabajo, la formación para la empresa, etc.

A este respecto, también es necesario pensar que los discursos que fundamentan estos problemas y discusiones son los dados por la cultura dominante; aspectos que deben ser reflexionados pues validan el papel reproductor de la cultura por la escuela, pasando desapercibido por los maestros. Esta lectura permite apreciar también cómo el contexto social, político, cultural y económico incide fuertemente en estas priorizaciones.

MOMENTO DE ACCIÓN

La acción, se concibe de acuerdo a la IA como el momento en que se ponen en juego las orientaciones, estrategias o líneas de acción determinadas en el momento de planificación. Para este caso, de acuerdo a la lectura de necesidades y problemas evidenciados en la planificación, los grupos de docentes investigadores buscan resolver las preocupaciones por la calidad de vida, la formación democrática y la mejora de los procesos de construcción de conocimiento de los distintos actores de la comunidad educativa. Vemos también, que la acción desde el acompañamiento, piensa en cómo favorecer la reflexión sobre el papel de la investigación en la escuela, sobre cómo definirla, cómo hacerla, para que logre responder justamente a las necesidades del ejercicio investigativo.

ACCIÓN DEL ACOMPAÑAMIENTO

El acompañamiento en la fase de acción de acuerdo a las necesidades necesito de 4 a 5 sesiones y desarrolló las siguientes estrategias:

- Ejercicios de lectura y construcción colectiva de conocimientos, de fundamentación teórica. Basadas en la investigación de tipo cualitativo de manera general, o de manera particular, sobre la Investigación Acción. Su abordaje generó la revisión de los presupuestos asumidos desde las preguntas sobre la pertinencia y la coherencia.
- Ejercicios de lectura y contextualización de corrientes pedagógicas a



la realidad escolar abordada a partir de las preguntas por la coherencia y pertinencia de diferentes enfoques pedagógicos alrededor de la solución del problema o necesidad. Definición del enfoque teórico pedagógico, acompañada por procesos de fundamentación conceptual construida de manera colectiva (comunidad de aprendizaje).

- Definición de criterios, temas o tópicos sobre el problema (cómo ver esto en las relaciones entre los actores). Desarrollo de un proceso analítico sobre los componentes del problema.
- Definición y diseño de instrumentos de recolección de información que implicó la reflexión sobre los actores que inciden de distintas maneras en la problemática. (entrevistas)
- Maneras de leer información o análisis de información con sentido cualitativo.

Estas estrategias responden a las necesidades de formación evidenciadas. Buscó pasar de un uso instrumental y a veces irreflexivo de la teoría, a uno que respondiese a las necesidades planteadas.

LÍNEAS DE ACCIÓN DE LOS GRUPOS DE MAESTROS

- Diálogo interdisciplinar para abordar el problema. Esta estrategia responde a la necesidad de construcción colectiva de saber establecido alrededor de los saberes disciplinares y experienciales de los maestros. Reconocer estos saberes desde lo conceptual y metodológico permite abordar el problema desde la complejidad.
- Diseño de pruebas pilotos entre los docentes, desarrollo de ejercicios reflexivos, elaboración y aplicación de guías de trabajo. Esto se hizo para permitir la apropiación, reflexión y validación de los instrumentos diseñados por los maestros.
- Taller con actores (docentes y estudiantes) (que se configuran mas como socializaciones de los procesos), lo que significó el reconocimiento por parte de la comunidad educativa del proceso de investigación.
- Diseño de trabajo en el aula y en otros espacios de líneas de acción.(clases, direcciones de grupo)
- Participación en jornadas de socialización, como medio de reconocimiento del proceso investigativo fuera de la escuela y de los docentes como investigadores pedagógicos.

Las estrategias o líneas de acción desarrolladas por los maestros significaron dentro del proceso investigativo la profundización de temáticas o problemas, así como la resignificación de algunas creencias adoptadas desde la experiencia o la formación de lo investigativo. Así por ejemplo, diseñaron instrumentos para obtener datos distintos a la encuesta, que reconocieran la voz de los actores que intervienen en diferentes niveles en el problema, así como de distintos aspectos que no pueden considerarse como variables, sino condiciones contextuales que exigen ser



valoradas cualitativamente. En este mismo sentido, las resignificaciones de algunos presupuestos o creencias respecto al lugar del maestro y del estudiante, o sobre procesos de aprendizaje que parten de la teoría del déficit.

La profundización en la reflexión sobre el hacer, más allá del activismo no es homogénea en los grupos de investigadores docentes; sin embargo es un camino que empezó a ser transitado por todas las experiencias.

MOMENTO OBSERVACIÓN

Es el momento de valoración del proceso en la marcha; es decir, qué es lo que se quiere, cómo se está dando, y cómo se ha venido logrando; también el momento de análisis e interpretación a la luz de conceptos e ideas que han sido abstraídas de la información. Es en últimas el seguimiento de la acción. También responde a preguntas sobre los actores, las concepciones y prácticas. Se trata investigativamente de explicar de manera descriptiva las situaciones problemáticas y los potenciales del acompañamiento. Es un momento de análisis sobre el hacer, que permite tener información sobre la experiencia y responder a algunos de los interrogantes planteados.

LAS ESTRATEGIAS DEL ACOMPAÑAMIENTO

- Diálogo de saberes a partir de la pregunta por temas y/o categorías que aparecen en los discursos y prácticas de los distintos actores y contextos involucrados. Puesta en juego de las interpretaciones que hacen los docentes del problema desde sus elaboraciones teóricas, construidas en su proceso formativo y a partir de su experiencia.
- Aplicación de instrumentos y validación de los mismos, desde las preguntas: qué elementos nos sugiere la información, qué respuestas vamos encontrando, qué se va solucionando, qué no?.
- Ejercicios de codificación de información dada en los instrumentos diseñados (observaciones, registros de voz, productos de los profesores, otros).

Como balance de este momento, es interesante ver cómo los maestros vinculan las propuestas originadas en torno a la experiencia de aula, y los problemas que de allí se deducen con lo macro social; evidencia de tensiones y contradicciones entre las exigencias de las políticas públicas y su práctica cotidiana de aula, con la disciplina y la rutinas escolares naturalizadas que ejercen enorme influencia en los procesos investigativos y de innovación. Llevar los problemas a una lectura más profunda y compleja es el logro más significativo del acompañamiento.

La observación promovió en los docentes el diseño de diferentes instrumentos de análisis adecuados a la perspectiva cualitativa, no como una exigencia, sino como posibilidad de ver el problema desde sus distintos elementos, características, atributos y dimensiones. En ese sentido, los maestros reflexionaron sobre la importancia de recoger, sistematizar y analizar la información como parte de la rigurosidad y validez



de cualquier proceso investigativo.

Uno de los aspectos más relevantes para el acompañamiento fue evidenciar la presencia en el acervo de los docentes, de los supuestos de universalidad y objetividad del método científico de las ciencias naturales como único, y por ello susceptible de ser adaptado a las ciencias sociales; desde aquí la insistencia del uso de la encuesta o del experto en la investigación. Este fue uno de los principales retos del acompañamiento.

En cuatro instituciones educativas se contó con apoyo de experto en momentos diferentes del proceso. Las afectaciones en la configuración e identidad de los grupos de docentes investigadores señalan que su presencia debe plantearse en momentos expresos de fundamentación teórica o de explicación de resultados.

MOMENTO DE REFLEXIÓN – EVALUACIÓN

Esta fase permite evaluar el proceso del acompañamiento y los resultados respecto a las preguntas iniciales. Significó hacer un balance de los logros, las carencias y los retos como maestros investigadores. Las estrategias fueron:

- Interacción con expertos sobre temáticas del núcleo problémico, la intención era establecer una interlocución para responder a preguntas, preconcepciones en torno a las propuestas. Se buscó validar algunas concepciones, así como despertar cuestionamientos sobre los supuestos del problema.
- Ejercicios escriturales de condensación del proyecto en torno a las reflexiones dadas en el colectivo.
- Ejercicios de balance en torno a las preguntas de investigación para determinar los logros, las debilidades y las posibilidades de continuidad del proceso en la institución.
- Ejercicios de análisis en busca de tendencias o patrones culturales de la información recogida.

La Investigación Acción propone metodológicamente una espiral reflexiva; este proceso de acompañamiento logró un primer recorrido de la espiral, dadas las siguientes condiciones:

normalmente en las escuelas los maestros a pesar de contar con dos horas de dedicación a esta propuesta no las tuvieron, ya fuese por decisiones de los directivos que no creían en el proceso, o porque predominaban las lógicas disciplinarias sobre los procesos de los maestros. En muchas ocasiones las sesiones fueron aplazadas o atrasadas debido a las actividades propias de la escuela (izadas de bandera, fiestas, foros, encuentros) en los que los docentes deberían estar presentes.

Los procesos administrativos que impidieron o atrasaron dinámicas de las propuestas que estaban ligadas a aporte de equipos o de presupuesto.

La propuesta de acompañamiento que estuvo formulada para siete meses in situ, resulta insuficiente para lograr la espiral. En algunas instituciones la dedicación tuvo mayor número encuentros.



LOGROS Y RETOS DEL ACOMPAÑAMIENTO

Teniendo en cuenta los objetivos y las necesidades encontradas, se puede hacer el siguiente balance respecto a los logros:

Se dieron procesos de construcción de comunidad de aprendizaje, lo que significa cualificación permanente en los aspectos pedagógicos e investigativos.

Apropiación por parte de los docentes de enfoques y metodologías como modo de complejizar sus miradas sobre los problemas, acompañado de la reflexión sobre la pertinencia, y no como modelos a seguir de manera mecánica.

Posicionamiento de los maestros dentro de las instituciones, lo que rompe con algunas prácticas de la cultura escolar en que las relaciones están mediadas por el estatus disciplinar, de género o de nivel educativo.

Deslegitimación de creencias investigativas y pedagógicas que volvían rutinario y circular la práctica educativa.

COMO DESAFÍOS

Ausencia de intereses investigativos frente a temas como la exclusión, la discriminación o la pobreza; en aras de dar respuesta a otros que se vinculan con la calidad educativa.

Distancia entre la investigación pedagógica y la investigación educativa, pues los procesos de cualificación docente no vinculan estados del arte y reflexiones de punta sobre los problemas de la práctica pedagógica.

La débil formación investigativa que promueve la universidad, hace que los docentes que investigan su práctica no acudan a construcciones teóricas y metodológicas producidas por expertos.

No se muestra relevante para los maestros la reflexión sobre la política educativa; y en los casos que se enuncia se asimila a las normativas, mas no a la definición de los asuntos públicos.

LINEAMIENTOS PARA UN MODELO DE FORMACIÓN EN INVESTIGACIÓN.

- Fundamentación epistemológica y metodológica sobre los diversos enfoques investigativos y sus consecuencias frente al uso de técnicas y diseño de instrumentos de recolección y análisis de información.
- Sensibilización a directivas sobre la importancia del rol de investigadores de los docentes de manera que se definan condiciones reales para el ejercicio.



- Apoyo metodológico a los docentes para que enfrenten obstáculos epistemológicos (Bachelard) para afianzar la investigación como parte de su práctica pedagógica; deben cuestionar el paradigma (concepciones, creencias y prácticas) que valida el conocimiento producido mediante el ejercicio investigativo. Esto significa que el docente, a partir de la investigación educativa, deja de ser en lo sucesivo el transmisor de contenidos para convertirse en un facilitador del aprendizaje.
- Implicación de las instituciones educativas en la solución de problemáticas locales. Es necesario “desnaturalizar” la práctica eficientista que se tomó la escuela. Los maestros deben comprometerse con los análisis de las realidades sociales locales, y plantear alternativas reales de inclusión e igualdad en la escuela.
- Procesos de auto formación y cualificación docente. Inclusión en planes institucionales, apoyo local.
- Reflexión crítica sobre las políticas educativas. El maestro no es formado en su discusión y formulación.
- Reto en la consolidación de comunidad académica, por ejemplo a través de la red fundada.
- Insistir en conocimiento de estados del arte para romper con la idea de originalidad o repetir errores.



2.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS DE LOS MAESTROS. HALLAZGOS



ESTADO DEL ARTE SOBRE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA Y PEDAGÓGICA.

La investigación pedagógica a diferencia de la investigación educativa, la realizan los maestros al preguntarse por su práctica y producir saber pedagógico. Este ejercicio permite que los maestros construyan acumulado teórico y resuelvan asuntos de su práctica; produzcan conocimiento estratégico para avanzar en su reflexión y; finalmente, como recurso práctico, incidan en la enseñanza aprendizaje. (Estado del Arte, 2000-2004). Los desarrollos de la investigación pedagógica en los últimos veinte años se relacionan a continuación.

NÚCLEO PROBLÉMICO: ENSEÑANZA APRENDIZAJE

El estudio abordado (Instituto Ser, 1998) presenta un estado del arte de la investigación educativa en la década que va de 1987 a 1997, incluye trabajos desarrollados desde el problema de la enseñanza y el aprendizaje en las áreas de ciencias, informática educativa, educación popular y saber construido desde el currículo. Los trabajos analizados corresponden a investigaciones elaboradas por maestros en ejercicio, investigadores y estudiantes de maestría.

En la primera parte del documento se presenta un balance cuantitativo de los estudios por eje problémico y de las instituciones que las elaboraron; luego una reflexión sobre el sentido y pertinencia del estado del arte, posteriormente, la metodología para su construcción y en la parte final, análisis en cada uno de los ejes problémicos respecto a temas o problemas de investigación, saber teórico y saber metodológico.

El objeto del estado del arte revisado fue incidir en la orientación de la política pública y generar programas y líneas de investigación. Particularmente buscó reconocer los avances existentes en la ciencia, el conocimiento, la incidencia de los estudios en política educativa y la pertinencia de los logros de dichos estudios.

Se analizaron para este caso alrededor de 220 investigaciones distribuidas entre tesis de maestría e investigaciones desarrolladas por entidades públicas y privadas (Universidad Pedagógica Nacional, Universidad Nacional, Fundación Alberto Merani, IDEP, ADE, Universidad San Buenaventura entre otras. Metodológicamente el estudio es definido como descriptivo, explicativo e interpretativo. El estado del arte presenta datos cuantitativos sobre la cantidad de estudios de acuerdo a institución y temas así:

El tema de educación popular es desarrollado en tesis de maestrías en un 55%, mientras que investigadores adscritos a universidades y otros centros académicos en un 52%. Los temas relacionados con el currículo son menos en comparación con el anterior pues representan en el caso de las maestrías un 22% en tanto un 8% de investigadores y centros académicos.



En cuanto a la enseñanza de las Ciencias (en las que se adscriben las áreas de ciencias naturales y ciencias sociales se encuentra un 22% de estudios de maestría y un 25% para investigadores; finalmente en el último campo temático referido a la informática educativa se desarrollan el menor número de investigaciones, con un 2% en las maestrías y un 15% por parte de universidades y otros institutos. La emergencia de los campos temáticos obedece tanto a necesidades de las políticas educativas, en este caso el tema de las Nuevas Tecnologías de la Información y la comunicación; como a su presencia en las facultades de educación.

Las entidades que normalmente han estado detrás de las investigaciones son en el caso de las universidades: Pedagógica Nacional, San Buenaventura, La Sabana, Javeriana, Santo Tomás, Externado, Andes, Distrital e Iberoamericana. Otros institutos son: IDEP, Dimensión Educativa, Colciencias, Cinep, Fe y Alegría, Socolpe, OEI, Instituto Luis Carlos Galán, Fundación Fes, ADE, Fundación Corona, Instituto Ser y la Universidad Nacional. Estos institutos han tenido el papel de investigadores o financiadores de los proyectos.

INVESTIGACIONES EN ENSEÑANZA DE LAS CIENCIAS.

Respecto a la enseñanza de las Ciencias se analizaron 11 investigaciones: 4 en matemáticas, 3 en ciencias naturales, dos en desarrollo de pensamiento científico, 1 en procesos cognitivos y 1 en ciencias sociales. Básicamente los estudios de ciencias naturales y matemáticas se plantean el problema de la inadecuada práctica pedagógica que se tiene actualmente, ponen de manifiesto la dicotomía entre la enseñanza tradicional (fragmentaria y desactualizada) y su relación con el fracaso escolar. Estos estudios se vinculan de manera directa con propuestas pedagógicas de intervención en el aula. Las demás investigaciones buscan describir características y procesos del estudiante para poder plantear propuestas pedagógicas.

Las teorías que respaldan las investigaciones están enmarcadas en la corriente pedagógica del constructivismo, desde la concepción del sujeto como constructor de conocimiento y particularizan en el estructuralismo piagetiano. Una de las discusiones es el lugar que juega cada uno de los actores en el proceso de enseñanza aprendizaje; en este caso el estudiante como constructor de conocimiento y poseedor de saberes previos y el maestro como líder que permite a los estudiantes caminos, límites, estrategias para lograr construir dicho conocimiento.

Un aspecto que resalta de las investigaciones en esta área es la relación que establecen los investigadores entre los procesos de conocimiento y los elementos de la cultura, por ejemplo desde las teorías del lenguaje (autores nombrados respecto a esto son por ejemplo Wittgenstein y Vigotsky). En cuanto a la investigación de Ciencias Sociales, explora desde las teorías de la psicología social y la sociología de Mead, Berger y Luckman las relaciones que se establecen entre las relaciones sociales y la construcción subjetiva de la realidad. Importantes son las categorías en este caso: representaciones sociales, realidad, subjetividad, conocimiento. En cuanto



al modelo metodológico investigativo los estudios se basan discursivamente en la investigación cualitativa interpretativa, descriptiva y la investigación Acción.

Las conclusiones referidas por las investigaciones dan cuenta de cambios en los siguientes aspectos:

Permitieron en algunos casos, crear una comunidad de aprendizaje en constante discusión apoyada en procesos de autoformación y cualificación docente.

En cuanto a los estudiantes se evidenció logro en el desarrollo y afianzamiento del pensamiento científico, el desarrollo de la creatividad. En ciencias sociales se avanzó en que los estudiantes construyeran miradas contextualizadas de los problemas sociales en torno a realidades cercanas.

Una de las investigaciones se destacó mas por la limitación de sus componentes pues solo permitieron trabajar sobre ciertos procesos cognitivos de los estudiantes en detrimento de otros

Otro estado del arte que se revisa es sobre las investigaciones de carácter pedagógico y educativo de los años 2000 a 2004 en Bogotá (Camargo y otras, 2006).

El estudio se realiza en el marco de la convocatoria del IDEP 2005: "Diseño, montaje y funcionamiento del observatorio de Educación y Pedagogía de Bogotá". El objetivo del estudio "configurar el campo de reflexión y producción de conocimiento educativo y pedagógico en la ciudad de Bogotá, a partir de la investigación adelantada sobre distintas problemáticas y objetos de conocimiento de los niveles de educación preescolar, básica y media entre 2000 y 2004". (2006:1).

El trabajo relievaa el valor de la investigación en tanto produce conocimiento y orienta la acción educativa, pero también en sí misma por ser cultura y patrimonio, plantea a los individuos un lugar de comprensión del mundo. El estudio diferencia la investigación educativa, realizada por profesionales del campo social como la sociología, la antropología, la economía y la psicología.

La caracterización de 360 documentos señala un peso porcentual similar entre quienes hacen investigación: pública: 56.1% (69% en colegios distritales) y Privada: 43.8% (9.1% en colegios distritales). Las Universidades producen el 41.4% de éstas, frente al IDEP con un 33%. El mayor porcentaje de la documentación es de investigación de los maestros en el aula (21%), de innovación, sistematización de innovación y experiencia pedagógica (17%). Los años de mayor porcentaje de producción, 2003 con el 25.6% y 2001 con el 23.1%.

Los niveles educativos a que se refiere la investigación son en Básica primaria: 14.5%, básica secundaria: 16.5%, educación media: 8.5% y preescolar: 4.9%. Respecto al número de instituciones incluidas en la investigación, el 48.3% es en una institución, el 8% en dos y el 3.6% de 14 a 50.



El saber disciplinar orientador de los estudios se clasifica en Ciencias de la educación (35%) y Pedagogía (65%). En coherencia con una mayor cantidad de investigaciones pedagógicas, son recurrentes los temas de ciudadanía (11.9%), aprendizaje (6.5%); áreas y didácticas (27%). Frente a los productos derivados de las investigaciones realizadas, el 32.8% no reporta, las demás refieren artículos, especialmente los obligatorios para IDEP con un total de 112 artículos; socializaciones y memorias (19.6%), libro o capítulo (6.1%), algún tipo de texto escrito (6.1%), cartillas (3.3%), unidades didácticas y guías (9.8%).

El tercer capítulo, "Interpretación del sentido de la investigación educativa y pedagógica" da cuenta del análisis de las categorías previas. Un alto porcentaje de investigaciones pedagógicas corresponde al uso de materiales didácticos, espacios lúdicos, diseño de proyectos de aula, nuevas tecnologías y en menor medida, formación del sentido de lo público. Frente a didácticas específicas se encuentran la enseñanza y el aprendizaje de la lectura y la escritura, la enseñanza de la filosofía, la música, los valores, la matemática, la física y las ciencias.

Los trabajos analizados identifican rutas de aprendizaje, el desarrollo de competencias que se construyen en la interacción y convivencia cotidiana. La relación de la infancia y medios masivos de comunicación en busca de una perspectiva crítica; inclusión en la escuela, y, algunos trabajos sobre imágenes y representaciones de infancia y su incidencia en la enseñanza.

Los análisis de la relación Pedagogía, escuela y culturas juveniles son recientes y expresan una expectativa hacia éstas pero a la vez "sospecha de su desbordamiento". Hay una visibilización desde el déficit. En cuanto a la relación de los jóvenes con el conocimiento escolar, se identifican dificultades cognitivas por no encontrarles sentido. Se proponen estrategias pedagógicas. También se abordan estudios que buscan comprender la ciudadanía desde postulados filosóficos, tensiones en su ejercicio y posibilidad de la vivencia de ambientes democráticos.

La categoría de Pedagogía y poblaciones vulnerables comprende investigaciones sobre la vulnerabilidad, factores asociados y consecuencias de la vulnerabilidad; vulnerabilidad y educación. Algunos de los resultados son la asociación entre vulnerabilidad, marginalidad y género femenino. No hay experiencias en desplazamiento.

Respecto a la categoría educación y niveles educativos expresa un alto porcentaje de investigaciones en la básica primaria, seguida de básica secundaria y media. El estudio señala que las investigaciones señalan los niveles educativos como lugares en que se realiza el ejercicio, no como problemas investigativos. En Educación y sociedad se centran los estudios sobre fines de la educación, papel del entorno, medios de comunicación, manera en que se configuran imaginarios de ciencia y sociedad. En educación y cultura política, la escuela es comprendida como instancia de formación política.



La categoría Educación y comunicación tiene como centralidad a la lectura y la escritura como herramientas de conocimiento; además esfuerzos por formar en la argumentación. Igualmente se destacan estudios que expresan la tensión entre escuela y medios masivos.

Como análisis se menciona que los estudios buscan posicionar al maestro de forma diferente, como investigador con una actitud crítica. Además una notoria inclinación hacia la utilización de marcos del gobierno como estándares y competencias. La escuela se sitúa frente a las políticas y se articula. Finalmente, propone una mirada más reflexiva sobre las políticas.

Como categorías emergentes, el estudio señala la Formación de docentes a partir de redes y grupos de discusión, y al papel que la reflexión sobre la práctica juega en los procesos de formación inicial y continua. Al respecto, el análisis muestra una tendencia de apuestas alternativas, en aula, que no reconocen el avance y aprendizaje de otras experiencias.

La investigación en áreas o disciplinas: Las investigaciones en lectura y escritura muestran diversidad de enfoques, especialmente el funcional pragmático en 2 de 10. Se expresa una intencionalidad formativa del lenguaje, diversidad en didáctica y; sobresale en número, creación de cuentos y ensayos.

En lo metodológico se inscriben en paradigmas cualitativos como esquema abierto de indagación (2006:82). La mayoría desarrolla niveles descriptivos acudiendo a la Etnografía. Un estudio menciona las fases de la investigación acción. Los proyectos categorizados como innovaciones, experiencias de aula y sistematizaciones en general parten de capacitaciones a docentes para guiar la experiencia. Parten de preguntas, definición de información a recoger, analizar y socializar. Se formula la idea del maestro como bricoleur.

La investigación en matemáticas y geometría tiene en cuenta la perspectiva cognitiva, epistemológica y didáctica del campo. Las reflexiones se hacen desde el déficit, las dificultades de los muchachos en la representación, comprensión y manejo. El enfoque cualitativo definido es la etnografía con técnicas como observación, diarios y entrevistas. Menor densidad de estudios de geometría; los existentes buscan alternativas metodológicas a la enseñanza. La fundamentación refiere a geometría dinámica, principios constructivistas y solución de problemas. En lo investigativo, especialmente paradigmas cuantitativos.

La investigación en Ciencias naturales fomenta actitudes investigativas, estrategias didácticas, curriculares y formativas del docente. Algunas recurren a la Investigación Acción Pedagógica y otras a la combinación cualitativa- cuantitativa en análisis de datos. El Área de ciencias físico químicas aborda la formación de pensamiento y razonamiento científico en aula.



Las ciencias sociales abordan la historia, la geografía, la diversidad y la ciudadanía; de 7 estudios, 2 son cuantitativos. El Área de arte, lúdica y creatividad realiza estudios sobre la enseñanza y aprendizaje de la música, la danza, el teatro y plástica.

Finalmente como conclusiones se plantean:

-Una tensión entre la investigación pedagógica y la investigación educativa debido a que los profesores trabajan sobre su práctica y no se aproximan a la investigación educativa. El énfasis de la reflexión y sistematización de la experiencia del docente centrado en su práctica, no utiliza los mismos protocolos de los investigadores educativos.

-Los saberes producidos se relacionan con el lugar de producción. Los profesores como maestro investigador; el IDEP con la innovación del maestro, la Universidad Javeriana con la creatividad, etc.

- No se muestra relevante para los maestros la reflexión sobre la política educativa. Su análisis y relación con la práctica profesional. Debilidad en la investigación sobre la vulnerabilidad.
- La mayoría de Investigación es pedagógica y tiende a una mayor difusión. El acumulado investigativo con preeminencia pedagógica otorga estatus de maestro investigador.
- La investigación está en la cabeza del investigador y en el curso en que se encuentra. Limitante para investigar sobre los grados escolares.
- Persisten problemas de acceso a documento final. La investigación cualitativa sacrifica mediciones y precisión.
- Reto en la consolidación de comunidad académica, por ejemplo a través de redes.
- Existen temas diferentes a las disciplinas escolares y práctica pedagógica como la construcción de democracia y nuevas tecnologías en educación.
- La investigación pedagógica muestra poder de movilización en el contexto cercano de la escuela. Sobresalen procesos de innovación que modifican prácticas docentes; sin embargo no se muestra una inclusión pedagógica de las problemáticas que plantean.

CARACTERIZACIÓN DE LAS PRÁCTICAS INVESTIGATIVAS DE 14 NUEVOS GRUPOS DE DOCENTES INVESTIGADORES

Este apartado da cuenta de las características investigativas de los maestros; se describen los intereses investigativos, los problemas de investigación, los propósitos y herramientas formulados como proceso investigativo; los núcleos o temas problematizados y en esa misma medida, qué aspectos macro y micro políticos de la Cultura Escolar se vinculan de manera concreta en estas lecturas y en las maneras de hacer de los maestros. Por último cómo desde todas estas lógicas el maestro se constituye como sujeto social y político en la escena educativa.



Para Kemmis (1988), los maestros acuden a los procesos investigativos básicamente por tres razones: La evolución que tiene un proyecto de intervención pedagógica que ha sobrepasado sus límites prácticos para convertirse en un proceso investigación, es decir de problematización, de lectura compleja de la realidad que se ubica en la necesidad de construcción de conocimiento nuevo acerca de lo preguntado. Por otro lado, el posicionamiento que se da en el ambiente escolar y académico y desde la política oficial a propósito de un tema o problema de investigación que se vuelve importante en un contexto socio histórico específico; y en tercer lugar, como una práctica académica institucionalizada en una comunidad académica.

Tal diversidad presentan los 14 grupos participantes, quienes fundan en el proceso investigativo la posibilidad de solucionar todos los problemas de su práctica. Una minoría desea profundizar en innovación de aula que viene realizando, de manera que se convierta en una nueva experiencia que avance en el saber pedagógico; los demás grupos, se hacen cargo de situaciones que en su consideración no han sido abordados de manera suficiente en las instituciones educativas.

Un rasgo importante, tiene que ver con la problematización del rol del docente en la acción pedagógica y por supuesto, como sujeto que dará lugar al mejoramiento de la práctica en el aula. Tensión que plantea el considerarse objeto y sujeto a la vez, en el proceso investigativo. Además de tener la convicción de que los docentes son quiénes deben dar cuenta de su práctica, y no esperar la llegada de expertos o programas originados en instancias como el Ministerio de Educación o la Secretaría Distrital.

Sin embargo, el comprender el qué, el cómo, y el para qué de la investigación, no es tan claro. Sólo tres de las catorce investigaciones mencionan su finalidad, y orientación a lo largo de la indagación que se inicia.

EL ORIGEN DE LAS INVESTIGACIONES

Los orígenes de las investigaciones propuestas por los grupos de maestros, se estructuran en tres grandes líneas: académica, evaluativa y convivencial. En la primera línea, encontramos todas aquellas investigaciones que surgen como resultado del interés por perfeccionar los procesos académicos institucionales, siempre buscando el avance bien sea de aquellas situaciones propias de la institución en general, o las relativas al desempeño académico en el aula; la necesidad de transformar el currículo, en cuanto al conocimiento y al aprendizaje, y en una menor medida, la renovación del PEI.

Un elemento sobresaliente en esta línea, es el interés expreso por analizar y cualificar temas relativos a los estándares y las competencias básicas; nueve de las catorce investigaciones indagan sobre competencias comunicativas, convivenciales, laborales, matemáticas, científicas, ciudadanas, para la vida y el desarrollo humano. Así mismo, los resultados esperados de las investigaciones se relacionan con el logro de una escuela más competitiva.



Vinculado a las competencias y los estándares, seis de las catorce investigaciones plantean la necesidad de solucionar los problemas propios del aprendizaje, en especial los relativos a la lectura y la escritura: la comprensión, la redacción, la argumentación (40%) dando especial relevancia al estudiante, e involucrando en algunos casos al docente como segundo gran protagonista.

La segunda línea, la evaluativa, se diferencia de la anterior en que la investigación es considerada herramienta para analizar la información que proveen los resultados del desempeño académico de los estudiantes, tanto a nivel interno como externo. Resulta de particular importancia, obtener mejores resultados en pruebas externas, como el ICFES (50%), de las investigaciones lo señala así. Se investiga para mejorar resultados; lo que propone una permanente tensión con los propósitos centrados en la cualificación de los procesos de aprendizaje, sentido de la línea académica.

Las investigaciones que tiene origen en mejorar la convivencia se encuentran de forma directa en cuatro proyectos y de manera implícita en otras tres. La necesidad se centra en una escuela que se narre más autónoma, más crítica y más participativa; sin plantear una comprensión de lo que se denomina lo convivencial, se da por entendida. Sin embargo, el supuesto de partida, la relación convivencia – democracia o pensamiento crítico se resuelve de formas distintas; algunas buscan estandarizar o medir lo convivencial, y la mayoría la formula como propósitos en torno al desarrollo humano, y el empoderamiento del individuo. Una tensión entre la convivencia como medio o como fin está presente en los desarrollos de esta línea.

En términos generales, tal vez como respuestas a las permanentes críticas sobre la distancia de lo que enseña la escuela con la vida real, asistimos a una búsqueda en los docentes por “dar resultados”. Presencia de un marcado interés en el desarrollo de procesos investigativos alrededor de *“los preceptos sobre lo que la escuela debe hacer y conseguir”* SANTOS GUERRA, (2001), expuestos en las normativas y direccionamientos que llegan a la institución desde instancias nacionales y/o distritales y que operan a través de los comités de calidad, en su mayoría.

Los docentes deben realizar acciones de mejoramiento que se expresan en evidencias tangibles, medibles a través de encuestas y que favorezcan puntajes más altos. De esta forma, la continua presión a que son expuestos hace que se le pida a la investigación, resultados en el corto plazo, o que se constituya en un “bien” a exponer en los encuentros institucionales y locales.

Esta acelerada dinámica puede explicar en parte, la ausencia de temas que involucren preguntas por la inclusión, la vulnerabilidad, la marginalidad y la pobreza. La escuela así, se observa como una institución inerte ante los problemas sociales, que no sólo le son inherentes, sino que podrían revertirse en beneficio de la calidad y la pertinencia social.

Las tendencias encontradas en los orígenes o fuentes de los proyectos investigativos guardan coherencia con los problemas identificados por los grupos de docentes.



PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN CONSTRUIDOS POR LOS GRUPOS DE MAESTROS

La investigación como rol del docente ha estado caracterizada por un sinnúmero de discusiones. Algunas de ellas, giran en torno a la idea de quiénes investigan, sobre qué temas, o desde qué enfoques. En pocos momentos se ha dado la discusión sobre la necesidad política del ejercicio investigativo, en tanto permite hacer una lectura cuestionadora de la realidad educativa en todas sus dimensiones, y en cómo, a través de la indagación constante el maestro se configura como sujeto de saber. En las instituciones educativas participantes, la cuestión es más precaria, pues durante el proceso, solo en cinco de las 14 instituciones, sus rectores garantizaron tiempos para los encuentros de acompañamiento; en las restantes los docentes debieron aportar tiempos extras y asumir cargas adicionales; incluso el permiso para asistir a la sesión de clausura del proyecto le fue negada a tres grupos de docentes investigadores.

Los grupos de docentes participantes pronunciaron de manera permanente su compromiso con la transformación de sus prácticas pedagógicas; sin embargo, al inicio del proceso se hacen expresas carencias en la formación investigativa, que múltiples autores han señalado como vacíos en la formación universitaria. Al respecto, los problemas de investigación formulados inicialmente fueron muy amplios; en un mismo problema se busca explorar situaciones tan diversas como los resultados académicos, los hábitos de estudio y el desarrollo del pensamiento científico; adicionalmente, al ser abarcadores no permiten priorizar necesidades debido a la urgencia de resolver todas las situaciones al mismo tiempo.

La fundamentación teórica respecto al problema, además de buscar resolver resultados de pruebas o problemas de aprendizaje; vincula una nueva intencionalidad que transversaliza las propuestas; la función educativa de la escuela traducida como formación integral, el desarrollo humano y el empoderamiento del sujeto. Bien sea porque están de lleno inscritos en esta línea o porque sus planteamientos traspasan sus límites, la convivencia en la escuela, la interacción social y la ciudadanía, se constituyen en el eje temático por excelencia, alrededor del cual se desarrollan los problemas investigativos. De esta manera, los profesores se hacen responsables de la posibilidad democrática de la escuela; esta decisión es importante, sin embargo, en la mayoría de los casos no se complementa con la obligación de toda la cultura escolar de instaurarse como arena democrática.

Los resultados finales de la investigaciones determinan con claridad la transformación de las intencionalidades expresas en el planteamiento del objeto problémico, en la medida en que el desarrollo de los problemas, y la gestión de la investigación dan lugar a la transformación del objeto de estudio; así que los resultados y la necesidad de clasificar y estandarizar, lentamente empiezan a volcarse hacia la comprensión de la realidad del aula, del aprendizaje o de la escuela misma. Poco a poco se vincula el trasfondo psicosocial, cultural y ético de los sujetos vinculados al objeto problémico. Lo instrumental, de manera muy sutil



empieza a desdibujarse y lo más importante resulta ser, que dicha interpretación surge del propio docente investigador. Este desplazamiento pregunta por la cultura escolar en su totalidad y no por un segmento de su realidad; de manera que en su tratamiento llama a la participación de toda la comunidad educativa. Este avance puede establecerse en el 75% de las investigaciones realizadas.

LAS NECESIDADES Y LOS PROYECTOS DE FUTURO

Para Zemelman (1997) las necesidades no son más que el sentimiento de carencia (que sobrepasa lo material para pasar a lo relacional, lo cultural, lo social) que siente el sujeto individual y colectivo desde su experiencia vivida en la cotidianidad. La potencialidad del sujeto acá es que logra volver esa necesidad en un derrotero y lo ubica como proyecto a ser logrado, desde diversas experiencias. Se comprende como las problematizaciones que elaboran los maestros de su contexto inmediato y lejano. Según Tomás Villasante (1995), estas problematizaciones se configuran en la lectura del actor a partir del reconocimiento de dos niveles de necesidad: las “necesidades sentidas” que se configuran como una lectura del sujeto que van más allá del reduccionismo materialista y se condensan como lecturas llenas de interpretaciones contradictorias, pues le sobrevienen pasiones y soluciones diversas. Las “necesidades reales” así, se dan cuando esa lectura primaria del sujeto (individual y colectivo) es llevada al nivel de la reflexión y de la información para que pueda ser ubicada como real.

Las necesidades en torno al campo pedagógico de enseñanza – aprendizaje, se comprenden en dos sentidos: desde la tensión del contexto disciplinar y las políticas oficiales; específicamente competencias y estándares de calidad; y, las necesidades en torno a las exigencias de formación de ciudadanía consideradas como universales y las demandadas de la dinámica escolar.

LAS NECESIDADES LEÍDAS COMO TENSIÓN ENTRE LA ENSEÑANZA – APRENDIZAJE Y LAS POLÍTICAS EDUCATIVAS

Un buen número de las propuestas desarrolladas por los grupos de maestros deja ver las tensiones que existen entre un saber disciplinar que es abordado curricularmente en la escuela y las necesidades, e incluso obligaciones dadas o requeridas de la educación, que se establecen desde las representaciones e imaginarios sociales sobre lo educativo, en un contexto local y global.

Estos ideales universales ubicados en el contexto escolar son representados en la modernización de los sistemas educativos en términos conceptuales y metodológicos, aspectos garantes de una educación moderna acorde a los valores culturales predominantes en la sociedad. Esta hace que se salga de lo micro (de la pregunta que atañe a la práctica de aula) para relacionarlo con lo macro político.

Este núcleo muestra la responsabilidad de los maestros por mejorar los procesos



de enseñanza aprendizaje como factor de superación del atraso pedagógico marcado por las prácticas tradicionales, se critica fundamentalmente el aprendizaje memorístico, práctica que para los docentes aun está presente en la cultura escolar. Esta preocupación no es nueva, ha estado presente desde el mismo momento de la instauración de la escuela pública en el país (finales del siglo XIX) y se relaciona con las más fuertes discusiones políticas.

Las apreciaciones de expertos en pedagogía de distintas procedencias y en distintos momentos han explicado cómo se hace necesario que en las escuelas se desarrollen o se vinculen teorías pedagógicas que permitan al estudiante construir conocimiento, ya sea desde la propia experiencia (escuela activa) y desde sus capacidades cognitivas (cognitivismo). La especificidad de este núcleo radica en su fuerte enfoque disciplinar. Por ello la recurrencia obligada al constructivismo y la pedagogía conceptual en los discursos de los maestros.

En este sentido, no se puede desligar que este núcleo sobrepasa la mirada localizada, pues por ejemplo, un indicador de modernidad de los países sería precisamente el desarrollo del pensamiento científico por un lado y por otro la alfabetización de la población. Estas últimas ideas permiten que los maestros se hagan cuestionamientos sobre la favorabilidad o desventaja de sus estudiantes en términos de progreso y desarrollo, en otras palabras, para los maestros el no saber leer y escribir, o hacerlo en niveles mínimos implica desventajas sociales y económicas mediatas y futuras.

Una lectura desde algunas teorías sociales contemporáneas enfocadas en el estructuralismo y en la distinción de clases explicaría esta mirada. Acá es importante resaltar el papel de las teorías sociales, pues hacer una reflexión de segundo orden permite a cualquier investigador notar los contextos desde donde los pensadores explican el mundo.

Las propuestas investigativas enmarcadas en la enseñanza de las ciencias plantean el posicionamiento del pensamiento científico en el aula como forma de llegar al conocimiento. Se busca que los estudiantes adquieran las habilidades del método científico (formulación de hipótesis, observación sistemática, control, etc). Aprendizajes que le permitirán desenvolverse en la vida. En segundo lugar, aparece la lectura y la escritura como herramientas que vinculan al sujeto, como nunca antes, a la apropiación de los códigos culturales predominantes en la sociedad y ajustada necesariamente en la cultura escolar académica y materializada en políticas públicas.

Algunas de las investigaciones señalan la presión por los resultados en las pruebas censales; pero se dejan atrapar por la convicción de que este ejercicio hace más competitiva a la institución educativa. De manera que se busca responder a la demanda; no criticarla.

Las necesidades de mejorar las prácticas de enseñanza y aprendizaje resultan



constreñidas frente a la demanda de corto plazo que realizan las políticas de calidad y competencias. Más aún, éstas no se plantean como capacidades para resolver la vida cotidiana sino para insertarse en lo laboral técnico. De esta manera, la formación integral como fin educativo pasa a un segundo plano en aras de preparar a los estudiantes para responder a las exigencias globalizantes del mercado laboral.

NECESIDADES LEÍDAS DESDE LA TENSION ENTRE CIUDADANÍA Y RENDIMIENTO ESCOLAR.

En el mismo sentido del núcleo anterior hay un consenso general sobre la urgencia de formar a la población en los valores modernos; por ello, términos como ciudadanía, participación, derechos, deberes, formación integral, son hoy parte del acervo de los maestros y en general de las políticas oficiales.

Esta necesidad es planteada como mencionamos de forma mayoritaria por los grupos de maestros (alrededor de 8 proyectos trabajan este problema). Así que es un acuerdo el propósito de formar en ciudadanía, sin embargo, las exigencias de rendimiento escolar nuevamente vinculadas a resultados evaluativos la tensionan, de manera que pasa a ser una condición para el rendimiento escolar, no una apuesta en sí misma.

En un estudio hecho en la Universidad Pedagógica Nacional (2006) hace algunos años se analizaban las representaciones y manifestaciones del conflicto, encontrando que coexistían dos visiones de éste; la primera, una mirada negativa y desde esta perspectiva debe ser eliminado; la otra, una mirada positiva, en la que el conflicto resultaba un agente de potenciación (competencia) que permitía el mejoramiento de las dinámicas universitarias.

Los maestros identifican distintos planos de la convivencia, sin embargo hay una fuerte confluencia en considerarla desde su experiencia de aula, en la que la transformación implica disminuir el conflicto o eliminarlo para que influya de manera directa en el rendimiento escolar.

En la misma línea, aparecen categorías que se configuran como contenidos escolares: lo comunicativo relacionado con el trabajo en equipo. El problema está planteado en términos de la calidad comunicativa de los estudiantes –al escuchar, hablar y escribir–, que a su vez genera inconvenientes o carencias para resolver los asuntos escolares planteados por los docentes.

Los estudiantes e incluso los maestros son caracterizados desde esta visión del problema, como carentes del control emocional para la comunicación, aspecto que se hace evidente en los conflictos interpersonales manifestados en las agresiones físicas y verbales, psicológicas y aun las menos evidentes (género por ejemplo); en este caso el problema se ubica, en qué elementos son importantes para solucionar este problema de irracionalidad del sujeto.



De esta lectura psicologicista del problema, se entiende porque para algunos maestros, la respuesta está dada en las teorías actuales como el trabajo colaborativo, que disponen al sujeto a un aprendizaje de la racionalidad de la acción; o en otros casos a entender que las emociones, o la parte subjetiva (en este caso lo subjetivo se ha entendido como la parte oscura del sujeto que lo muestra desde el instinto y desde la irracionalidad) puede ser educable. Justamente, desde una perspectiva crítica, es necesario analizar el origen y efectos de la importancia que han tomado estas capacidades, al curricularizarlas y evaluarlas en la escuela.

De esta manera se focaliza la acción en encontrar formas de “organizar y conducir la instrucción en el aula que concilien dos objetivos: maximizar el aprendizaje y educar personas capaces de cooperar y de establecer buenas relaciones humanas.” (Pérez Gómez, 2000). La labor de los maestros y de la investigación sería buscar las mejores maneras, los mejores discursos, para que en el aula se aprendan estos requerimientos.

finalmente, es importante recalcar que la separación de los dos ámbitos o núcleos problémicos en las propuestas investigativas no significa que los docentes las consideren así; por el contrario, creemos que estas lecturas están atravesando la una a la otra, la diferencia radica en las priorizaciones dadas por los grupos de maestros de acuerdo al contexto en el que se desarrollan. Esto significa que persiste una tendencia en las problematizaciones dadas y es el vínculo que se establece entre escuela y desarrollo, es decir, entre la función que se le ha dado a la escuela al relacionarla directamente con el mundo del trabajo.

Es recurrente así, que buena parte del discurso gire en torno a los problemas de la calidad educativa, de las competencias laborales que estarían ligadas a las competencias sociales y cognitivas, y cómo estas concepciones se materializan en programas y planes concretos, como la articulación de la educación básica y media con la técnica.

Las necesidades que orientan los proyectos investigativos, pero en extenso a las instituciones educativas del país, dada la gran influencia de las “políticas de calidad” pueden enmarcarse en la dual existencia de los caracteres sentido y real (Villasante, 1995) en donde las necesidades explícitas en las investigaciones fluctúan entre el operacionalismo y el reduccionismo (Barnett, 2001). Al menos ocho de las catorce investigaciones, plantean como necesidad real, el desarrollo de competencias de diversa índole, lo que nos obliga a pensar, que sin importar la intencionalidad con la que se planteen, surgen como común denominador, el conocimiento y el aprendizaje como un asunto técnico.

El resultado, posibilita que el conocimiento real se confunda con el conocimiento científico, propiciando un reduccionismo conceptual, en el que la información acumulada resulta ser un bien canjeable en el mundo laboral. A la escuela y sus participantes se les pide adaptarse a las demandas del empleo (Zabalza, 2002); situarse en un contexto de gran competitividad que exige calidad y capacidad de



cambio; mejorar la gestión; incorporar las nuevas tecnologías tanto en gestión como en docencia; constituirse en motor de desarrollo local, en lo cultural, social y económico; reubicarse en un escenario que potencie la interdisciplinariedad, y el dominio de lenguas extranjeras. Todo ello, se constituye sin duda alguna, en símbolo de una “autonomía escolar” y de calidad educativa propuestas desde las políticas públicas. La educación pasa de bien cultural a ser un bien económico.

LAS CONCEPCIONES INVESTIGATIVAS

La investigación educativa y pedagógica se ha venido configurando como una necesidad. Ya desde la segunda mitad del siglo XX en la educación, diferentes misiones pedagógicas o de asistencia técnica que aun hoy se desarrollan en el país, vieron la urgencia de la investigación educativa, especialmente, en la revisión de las prácticas educativas de los docentes acusadas de tradicionales y en la coherencia entre la educación y el desarrollo económico; de acuerdo con las teorías de la época (funcional estructuralista).

La investigación inició no propiamente como oficio del maestro, pues de ella se ocuparon los expertos en investigación provenientes de otras disciplinas, nacionales y extranjeros; esta dinámica tuvo un cambio en los últimos 20 años en que se le otorgó al maestro el rol de investigador. La práctica educativa del maestro, a pesar de su renovación en los últimos años, y como se aprecia en el estado del arte ha estado cargada de ciertas tendencias que se han naturalizado y han dificultado las maneras de producir conocimiento pedagógico.

Apoyados en Stenhouse, resaltamos que la investigación, particularmente la investigación-acción cualifica al profesor como líder investigativo de los problemas de su trabajo y del contexto en que se enmarcan. El resultado de esto es a su vez la formación de sujetos conscientes, actuantes y pensantes -Zemelman.

Ahora bien, al hablar de investigación con los grupos de maestros, el primer referente al que se acude a nivel general, es el de la investigación cualitativa, por lo menos referenciado en los documentos presentados en la convocatoria como Investigación-Acción, etnografía y en general a un enfoque cualitativo, que el acompañamiento buscó profundizar en el discurso y práctica de los docentes.

Otro aspecto interesante de las creencias construidas sobre lo investigativo recae en la confluencia de enfoques que resultan en una especie de mixtura conceptual y metodológica. De esta manera vemos cómo algunos de los grupos de maestros proponen por ejemplo: la determinación de hipótesis de trabajo, la comprobación de teorías o recurrencia en términos como objetividad y variables.

La formulación de las propuestas entonces es dirigida por el vínculo del enfoque positivista con el cualitativo; cuya discusión se centra en el diseño de instrumentos, en su aplicación y en el análisis de resultados; un aspecto interesante es que la



discusión de carácter epistemológico por parte de los maestros parece no ser una preocupación central. Lo investigativo se retoma en el plano de la intervención. Esta percepción no es ajena a los énfasis en el seguimiento de técnicas o uso de instrumentos formulado en los manuales de investigación que se utilizan en las universidades para la formación de pregrado.

Explica Bonilla (2007) que las prácticas investigativas en general, y normalmente en los procesos formativos en investigación en cualquier disciplina, son abordados desde lo metodológico, en otras palabras, en el seguimiento lineal de unos procedimientos, pues esto es considerado como lo importante y garantía de rigurosidad en la investigación.

Se sostiene hoy por el contrario que la investigación es reflexión por excelencia de todos y cada uno de los procesos y de las intenciones en la construcción del conocimiento. Cualquier investigación emprendida por los maestros define unas intenciones, unas preguntas por resolver; estas son construidas complejamente y muestran diversas tensiones y pasiones. Este ejercicio configuró en el acompañamiento los núcleos problemáticos.



Las concepciones investigativas iniciales que sustentan los proyectos de los maestros corresponden en un mayor porcentaje a la investigación-acción; en segundo lugar con los mismos porcentajes, la etnografía, la investigación cuasi experimental, y en dos casos no se planteó enfoque en la propuesta inicial.

Las razones que sustentan la elección de lo cualitativo como enfoque preponderante en doce investigaciones, son planteadas por los maestros al considerar la posibilidad



que genera al identificar, analizar y solucionar problemáticas de los entornos institucionales en lo relativo a los procesos de enseñanza-aprendizaje, o frente a situaciones convivenciales. Se señalan además, las ventajas que tiene la cualificación del docente como líder e investigador de los problemas de su contexto; la reflexión que procura sobre las prácticas pedagógicas, y el amplio margen de participación de quien investiga.

Existen varias tendencias en la apropiación y pertenencia real del enfoque: una primera, en la que se inscriben cinco de las catorce propuestas, que plantea lo cualitativo bajo un carácter eminentemente teórico; se fundamenta en forma clara pero no se observa dominio conceptual y metodológico del enfoque. Una segunda tendencia, aunque con una más baja participación (tres instituciones), permite evidenciar mayor claridad epistemológica y un diseño metodológico que denota dominio conceptual y operativo. Y la última tendencia, de carácter ambiguo en cuanto se valida con apropiación teórica y conceptual desde las propuestas, pero evidencia una interpretación confusa de lo expuesto.

Respecto a las teorías investigativas, son menos claras en los documentos y discursos de los docentes. Se nombran en algunos de ellos a la IA o la etnografía, así como algunos autores; pero asoman más como un acompañante obligado de un esquema de presentación, que de una reflexión sobre la pertinencia de cualquiera de los enfoques escogidos y de acuerdo a los problemas determinados. Esta situación fue asumida como necesidad formativa en el acompañamiento.

TÉCNICAS DESARROLLADAS EN LOS PROCESOS DE INVESTIGACIÓN.

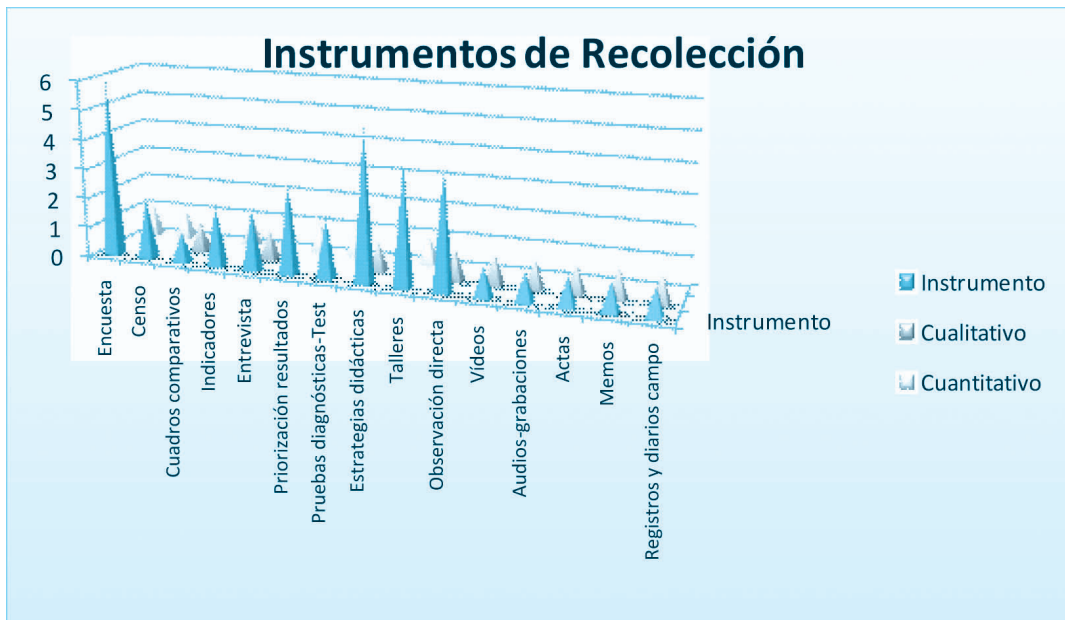
Son recurrentes el diseño de encuestas y de pruebas pilotos pre y pos, como medios de verificación de las propuestas. Por ello es más evidente que en las concepciones y prácticas investigativas, los grupos asumen la investigación de tipo experimental. En el sobreentendido de que las pruebas objetivas son generalizables (estamos hablando de instrumentos de evaluación de los aprendizajes, institucionales, test, encuestas de satisfacción, todos estos estandarizados). Persiste la confianza en el instrumento estandarizado; concepción viabilizada en los cursos y eventos de cualificación docente.

La confianza en el instrumento estandarizado hace que se privilegie la encuesta en la recolección de información, cuando aparecen la entrevista o la observación, pueden asemejarse en sus características a la encuesta. El procedimiento en este sentido tiene importancia para los maestros pues su seguimiento estricto garantiza la objetividad y la validez de la investigación; por ello es recurrente ver que las fases planteadas respondan al modelo científico de las ciencias naturales (observación, medición, comprobación y resultados). En los casos que se menciona, las TIC permiten analizar las variables y generar resultados; en general, se complementa la mirada experimental al considerar la tecnología como herramienta objetiva de análisis.



El acompañamiento hizo énfasis en la coherencia interna entre fundamento epistemológico y correlato metodológico, incluidas las técnicas de recolección y análisis de la información. Este es un aspecto a resaltar en los logros de la investigación.

Los instrumentos de recolección de la información, permiten observar una fuerte tendencia hacia lo cuantitativo, pese a que muchos de los elementos propuestos puedan definirse desde lo cualitativo, la finalidad y propósito con el que son empleados, les da un carácter abierto hacia lo experimental. La encuesta es en definitiva, junto con la observación directa y los talleres, el tipo de instrumento que más se emplea. Varias investigaciones mencionan instrumentos de recolección de información pertinentes y específicos del problema que buscan explorar. En pocos casos, la mención de estrategias didácticas confunde su finalidad al plantearla como actividad propia del diseño metodológico referido en particular a la IA.



Enfoques teóricos

La presentación de una propuesta investigativa supone establecer estados del arte, "...una revisión de lo que sobre un tema se ha producido; establece qué de la producción habrá de examinarse en los textos, es decir, no se trata de mirar a los documentos para fundamentar nuevas propuestas, sino que las propuestas de investigación, y sus productos se convierten en un nuevo campo de investigación; en consecuencia, es la Investigación sobre la investigación." (Vélez, a. Calvo, g.1992).

La revisión literaria, referida de manera particular a los autores y sus postulados,



en cuanto proporciona contexto y justifica el proceso investigativo a desarrollarse, se constituye en uno de los aspectos que posibilita continuar avanzando hacia la caracterización de las prácticas investigativas de los maestros. Al hacerlo, se ha de lograr: contextualizar el problema, identificar los elementos relevantes al tema, dar significado al problema y encontrar la ruta a seguir en la búsqueda de respuestas sobre el mismo.

En las propuestas iniciales se identifican tendencias sobre el estado del arte, la primera de ellas, un grupo de cuatro investigaciones, comprende el sentido conceptual del estado del arte como elemento investigativo y logran estructurar y validar teóricamente, las construcciones hechas sobre las temáticas inherentes al problema, con una amplia referenciación de autores, elaboraciones interpretativas propias alrededor de cada elemento teórico, y un hilo conductor común, que evidencia la lógica y resultados del proceso, dando cuenta tanto de lo heurístico como lo hermenéutico –propio del estado del arte- en su construcción.

Una segunda tendencia, lo plantea como listado de autores que trabajan un fundamento teórico determinado; se ubican aquí siete investigaciones. Finalmente, se evidencian cuatro investigaciones, que asumen el estado del arte como el compendio bibliográfico de la propuesta, impidiendo observar así, la trayectoria investigativa del problema a indagar y las demás temáticas que le son inherentes.

Los referentes pedagógicos de las propuestas están orientados por corrientes actuales que parten de una visión previa del estudiante posee unos atributos que lo han marcado y posicionado en el aula, y terminan limitando o posibilitando el proceso de enseñanza y aprendizaje.

Entre algunas de estas caracterizaciones las que cobran mayor relevancia son las que conciben a los estudiantes desde la teoría del déficit, especialmente en habilidades cognitivas (conceptualizar) y prácticas (trabajos propuestos desde las áreas). Estas carencias son generalizables a los colegios públicos. Por eso se considera que la escuela debe convertirse en centro de actividades investigativas que aborden problemáticas cotidianas.

La teoría del déficit incluso ha ligado al maestro al verlo como alguien que no posee las herramientas pedagógicas, ni las habilidades catalogadas de “modernas”, lo que dificulta su trabajo en el aula y en ese mismo sentido, no permite que el país se desarrolle como debe ser. No por ello es gratuita la insistencia en la actualización y formación de docentes, en la que incluso la investigación se ha vuelto un mecanismo para soslayar estas condiciones del maestro.

El papel otorgado a diferentes corrientes pedagógicas es importante sobre todo aquellas más recientes como la pedagogía conceptual o el constructivismo; así como a nuevas tendencias sobre el aprendizaje colaborativo y la integración de tecnologías de la Información y la comunicación en el aula.



Se particulariza el vínculo que hacen desde los referentes pedagógicos, el contexto y el sujeto; es decir, objeto y cultura se muestran como uno de los elementos fuertes de las propuestas, lo que indicaría una relación con los referentes humanistas que comienzan a ser reconocidos en el campo académico y educativo.

El constructivismo en sus últimas vertientes es un referente fuerte desde la comprensión de lo pedagógico. Aún tienen presencia Vigotsky, Piaget y Ausebel (difundidos en los 80 y 90 del pasado siglo) pasando a autores como Luhnman, Maturana y otros que contemplan la perspectiva sistémica en sus desarrollos teóricos, atados a su herencia del constructivismo genético.

En ese mismo sentido, puede pensarse de los requerimientos de la razón científica, en concordancia con un saber disciplinar como las ciencias naturales que por herencia aun tiene un fuerte componente positivista.

Por otro lado, Howard Gardner es contemplado en tanto avala el trabajo en equipo, a través de su “estímulo e instrucción”, hacia el desarrollo de la inteligencia social y emocional en las experiencias significativas de interacción educativa.

Otra de las perspectivas asumidas está basada en la pedagogía crítica desde Giroux y Mc Laren al cuestionar el papel del poder en la institución y la curricularización del conocimiento hegemónico. Estos lineamientos pueden llegar a ser leídos como una cultura crítica (Pérez Gómez, 2000) en emergencia en los discursos de los docentes.

Se observa también, la presencia de autores denominados posmodernos sin las distinciones que merecen con sus antagónicos de las teorías liberales clásicas; como por ejemplo, la categoría de autonomía por parte de la teoría liberal y la de heteronomía defendida por la corriente posmoderna, ambas tienen connotaciones distintas, y sin embargo no son distinguidas en su esencia, lo que significa también un tipo de intencionalidad política de formación del sujeto. Esto en cuanto a los proyectos desarrollados por los grupos de maestros que tienen como problema la convivencia.

Otro aspecto interesante, es que en las propuestas se conciben las políticas declaradas desde el Ministerio o la Secretaría de educación como referentes conceptuales. A este respecto se considerarían como suficientes para un marco de referencia conceptual y teórico de comprensión del mundo escolar; aspecto que debe ser mirado con detenimiento y de manera crítica, pues además de ser restringidas, representa intereses, intenciones y prácticas que no son discutidas en la escuela.

Los enfoques teóricos que sustentan la base conceptual de las investigaciones se centran en cuatro **campos**: uno propio de la enseñanza-aprendizaje relativo a la didáctica, la práctica docente, los modelos pedagógicos, los estilos cognitivos; un segundo campo, propio del campo epistémico en el que se desarrolle el problema investigativo; un tercer campo, referido a la vinculación de la teoría crítica; y uno final, alusivo al Núcleo de formación social de los niños y las niñas.



Al realizar el análisis del núcleo predominante de enseñanza-aprendizaje desde los enfoques y modelos pedagógicos, entendidos como “una construcción teórica formal fundamentada científica e ideológicamente, en la interpretación, diseño y ajuste de la realidad pedagógica que responde a necesidades del contexto” (Flórez, 1998), encontramos que diez de las investigaciones, asumen el enfoque cognitivo y en su interior el constructivista, que sirve de marco a seis propuestas, proceso que se complementa con el crítico social, sustentado por dos investigaciones; y el conceptual, que apoya desde al aprendizaje significativo a dos investigaciones más. El modelo científicista, valida por su parte, los proyectos de aula y colaborativos, presentados en tres investigaciones.

Como corolario del análisis de las prácticas investigativas es necesario afirmar las comprensiones y participación de los docentes en las políticas públicas. La tensión permanente entre las miradas técnicas instrumentales y las que ponen el sujeto integral, la ciudadanía y la felicidad como propósitos de la escuela; expresan lo que se ha llamado “choque de trenes”, entre el manifiesto de garantía de derechos de las dos últimas administraciones distritales, frente a las exigencias de competitividad del ente nacional.

En este mismo sentido, al relacionar los resultados de las 14 investigaciones con los estados del arte revisados encontramos que éstas se constituyen en un valioso aporte respecto a la presencia de los docentes como investigadores, indagaciones sobre el ciclo inicial, y en un tema que no es reportado como es el pensamiento espacial y geométrico. Así mismo, interés por la formación de lo público en 2 de los proyectos y desplazamiento de la teoría del déficit en estudiantes y maestros a la capacidad y fortaleza de la diferencia.

Tal como se mostró en los estados del arte de los últimos veinte años, los proyectos de investigación son restringidos por la política eficientista que impide que los maestros y la escuela se pregunten por la pobreza, la exclusión y la constitución de una democracia real.

Como continuidades en lo que ha sido la investigación pedagógica en los últimos veinte años se registran:

- Ausencia de investigaciones referidas a la diversidad, la igualdad y la inclusión en la escuela frente a la mayoría de intereses en el mejoramiento de los resultados en las pruebas.
- Prolongación en los problemas de la enseñanza de las ciencias, el fomento de actitudes investigativas, estrategias didácticas, curriculares y formativas del docente.
- Continuidad en enfoques teóricos como el constructivismo con avances desde teorías socio-cognitivas.



- Se plantean como enfoques investigativos en educación a los cualitativos, especialmente la investigación acción. Al respecto, cabe mencionar que se puede haber vuelto “un lugar común”; sin que en la realidad del aula cuente con desarrollos concretos.
- **Predominio** de los problemas de enseñanza aprendizaje en la investigación pedagógica; tal vez se pueda señalar que en el ejercicio de los 14 grupos, como ya se mencionó se vincule el núcleo problémico a las demandas de resultados en competencias y estándares.
- Recurrencia de la teoría del déficit en los estudiantes y maestros, en desmedro de explicaciones sistémicas o socioculturales.
- Baja o ninguna investigación sobre vulnerabilidad y factores socioculturales y económicos asociados al logro académico; explicable por el énfasis en el resultado individual que niega la desigualdad social.
- Recurrencia en el uso de marcos de gobierno nacional como orientadores de la práctica educativa y la actitud de adaptación de la escuela.

El acompañamiento se plantea externo a la investigación, pero resulta ser de manera contundente, uno de los mayores logros del proceso, en particular en aquellas investigaciones, en las que este tuvo lugar en un sentido pleno. El proceso es identificado por los docentes investigadores como la labor de orientación, asesoría y seguimiento realizada mediante intervención investigativa.

Desde el acompañamiento tiene lugar la indagación de fuentes teóricas alternativas, la documentación, el análisis colectivo, el debate; profundiza la generación de avances con un sentido común. Su mayor reto reside en lograr avances pese a las difíciles condiciones de ejecución de la práctica investigativa, en tanto, se debe responder a horarios, responsabilidades y dinámicas propias de la cultura escolar que va en contravía.

Además del aporte de material documental, los docentes investigadores, identifican como logros adicionales del acompañamiento, aprendizaje de técnicas y diseños metodológicos de investigación; necesidad latente a considerar en futuros procesos formativos. En un 75% de las investigaciones, consideran el acompañamiento, como un elemento imprescindible en el diseño, montaje, y finalización de los procesos investigativos, en tanto existía desconocimiento previo de los lineamientos a seguir.

Se identifica en el 90% de los proyectos, la importancia de investigar en cuanto posibilita la reflexión y transformación de la práctica pedagógica, observada desde los docentes investigadores, quienes ahora se tornan más reflexivos, más críticos. Las necesidades de contexto, la cultura escolar, las particularidades del sujeto, los



actores y sus individualidades, se constituyen ahora, en elementos prioritarios de análisis, que transversalizan los objetos problémicos, sin importar cual sea su índole. Ahora ya no importa tanto el resultado, la clasificación, la estandarización. El sujeto investigador se transforma hacia la comprensión de las individualidades y dinámicas que intervienen en la constitución del sujeto educativo social, la escuela y sus problemáticas.

Desde aquí, es posible observar el lugar de la meta investigación, en la renovación del objeto y finalidad del docente como investigador, en la reorientación de la forma como ve y comprende los hechos y fenómenos de la escuela y los sujetos sociales que le son inherentes.

Uno de los mayores logros del acompañamiento, se plantea desde la formación docente centrada en la fundamentación documental, la orientación en el análisis, el seguimiento a los avances mediados por el análisis teórico y la negociación de saberes hacia la reflexión docente. Este proceso formativo se ve reflejado en los avances y resultados finales de los proyectos así como en la transformación del docente que investiga en sujeto social educativo que renueva realidades problémicas o reflexiona sobre ellas y su origen.

Algunas propuestas, evidencian control pleno del docente investigador de la labor y proceso investigativo, impidiendo la intervención y orientación formativa propia del acompañamiento, y dando lugar a la presentación de productos finales en los que no se expone transformación ni avance alguno. En ocasiones este tipo de investigador, posee trayectoria investigativa o formativa.

RESULTADOS

En la mayoría de las investigaciones, las metas formuladas al inicio cambiaron en la medida en que se profundizó conceptualmente sobre el problema; surgen nuevos elementos, más de corte cualitativo, que permiten observar otras bondades del proceso. De manera paulatina, la intencionalidad instrumental empieza a transformarse hacia lo formativo y lo crítico.

La reflexión y transformación de la práctica docente se establece en el 85% de las investigaciones como uno de los mayores avances; no obstante, la intencionalidad reduccionista, aún se dibuja en al menos tres investigaciones.

Un gran porcentaje de las investigaciones, asume como resultados, el diagnóstico, focalización y categorización de problemáticas.

En diversas investigaciones, el objeto problémico de corte instrumental, se desdibuja poco a poco en el proceso, dando lugar ahora, a la formulación del problema desde necesidades centradas y pertinentes. Problemas propios de las área epistémicas empiezan a transformar lentamente, su objeto de estudio hacia necesidades más colectivas y de contexto.



BIBLIOGRAFÍA

- AULA Urbana (2008), C. (2008). Formación de maestr@s paar la investigación en Educación y Pedagogía.
- AULA Urbana (2008). Coloquio Distrital. Formación de maestr@s para la investigación en Educación y Pedagogía. *Aula Urbana* 63.
- BALL, S. (1989). *La micropolítica en la escuela. Hacia una teoría de la organización escolar*. Barcelona: Paidós.
- BOHORQUEZ BUSTOS, Rodolfo. Pedagogía Crítica. Trillas, 2006, México.
- BONILLA Elsy y otros (2007). Más allá del dilema de los métodos. La investigación En Ciencias Sociales. Editorial Norma.
- BRIONES, Guillermo. (1998) La investigación en el aula y la escuela. Convenio Andrés Bello: Santafé de Bogotá
- BUENDÍA EIXMAN, Leonor; COLAS BRAVO, Pilar; HERMADEZ PINA, Fuensanta. (2000) Métodos de investigación en psicopedagogía. Mc GrawHill: España.
- CASTAÑEDA BERNAL, Elsa. (2000) Estudios sociales en educación. Tomo I. La investigación en Educación y pedagogía en Colombia. Colciencias/Socolpe: Bogotá
- COHEN. Louis; MANION, Lawrence (1990) Métodos de investigación educativa. Editorial La Muralla: Madrid.
- COMBESSIE C Jean; SÁNCHEZ G Silvio; CERDA G, Hugo et al (1998) Investigación educativa e innovación. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá
- DES LANDSHERE, Gilbert (1996) La investigación educativa en el mundo. Fondo de cultura: Mexico
- DOS SANTOS, Camilo; SÁNCHEZ, Silvio (1997) Investigación educativa: Cantidad-Cualidad. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá
- ECHEVERRI PERAFAN, Gerardo Andrés (1997) Pensamiento y practica docente. Mesa redonda Magisterio: Bogotá.
- GAY, L. R. (1996) Educational Resarch. Prentice Hall: New Jersey.
- GIMENO.J, Pérez, A.(1992). Comprender y transformar la enseñanza. Ediciones Morata.



GUILFORD, J.P.; FRUCHTER, Benjamín (1998) Estadística aplicada a la psicología y la educación. Mac GrawHill : Santafé de Bogotá

G Silvio; CERDA G, Hugo et al (1998) Investigación educativa e innovación. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá, pág. 145-

GONZALES, A. M. (2005). Poder, política y políticas. Modos de empoderamiento del maestro. *Educación y Ciudad* , 14.

HENAO, Myrian, Castro, Jorge. (2001). Estados del Arte de la Pedagogía en Colombia II. Ed. Instituto Colombiano para el Desarrollo de la Ciencia y la Tecnología Francisco José de Caldas.

IDEP. Estado del Arte. Investigación educativa en Bogotá de 1987 a 1997. Instituto SER. Piedad Caballero, Rocío del Pilar D, José Rafael Ortiz, Marlelly Ramírez. 1998

IDEP. Investigación Educativa y Pedagógica en Bogotá: Estado del Arte 2000 – 2004. Marina Camargo Abello, Gloria Calvo. Universidad de la Sabana - IDEP. 2006

KEMMIS, Stephen (1989) Teoría Crítica de la enseñanza. La investigación acción en la formación del profesorado. Martínez Roca.

MARTINEZ, P. M. (2008). *Redes pedagógicas: la constitución del maestro como sujeto político*. Bogotá: Magisterio.

MC LAREN Peter (2005). La vida en las escuelas. Una introducción a la Pedagogía Crítica. Siglo XXI Editores.

MUÑOZ, J; QUINTERO, J; MUNEVAR, R. (2001) Cómo desarrollar competencias investigativas en educación. Magisterio. Bogotá

PEREZ G, Ángel. (1995). Lecturas de aprendizaje y enseñanza. Fondo de Cultura Económica.

PEREZ G, Ángel. (1998). La cultura escolar en la sociedad neoliberal. Ediciones Morata.

PINEDA, E.B; DE ALVARADO, E.L. (1994) Metodología de la investigación. OPS/OMS: Washington.

PORLAN, Rafaél. (1995) Constructivismo y escuela. Diada editores. España.

RESTREPO G., Bernardo (1996) Investigación en educación. ICFES-ASCUN. Bogotá

SALADE, Carole; GIRLES, William.(1997) Forme and Style. Houghton Mifflin Company:



Boston

SÁNCHEZ G, Silvio (1998) Fundamentos para la investigación educativa. Editorial Magisterio: Santafé de Bogotá.

STRAUSS A y CORBIN J (2002). bases de la investigación cualitativa. Técnicas y procedimientos para desarrollar la teoría fundada. Editorial Universidad de Antioquia.

STENHOUSE L (1983). La investigación como base de la enseñanza. Ediciones Morata.

TAYLOR, S.J; BOGDAN, R. (1994) Introducción a los métodos cualitativos en investigación. Ediciones Paidós:México

VALDEZ PUENTES ROBERTO, Orlando Fernández y Juliana Pereira. Las investigaciones sobre formación de profesores en América Latina: un análisis de los estudios del estado del arte (1985-2003). Revista Educación Unisinos, febrero de 2006.

ZEMELMAN, Hugo. (1990). Cultura y Política en América Latina, Editorial de las Naciones Unidas, Siglo XX Editores.

Bibliotecavirtualmigueldecervantes.com. (2008). Capítulo I. Estudio de los paradigmas de la investigación. La investigación-acción. 46.





SEGUNDA PARTE

MOMENTO DE PRODUCCIÓN

LA SISTEMATIZACIÓN DA ORIGEN A LA ESCRITURA DE ARTÍCULOS

EL TRABAJO COOPERATIVO COMO ELEMENTO ORGANIZADOR DEL APRENDIZAJE, LA COMUNICACIÓN Y LA CONVIVENCIA

Carmen Acosta Ararat
Wilson Cadena Delgado
Aidé González de Cely
Juana Isabel Güiza
Néstor León Salamanca

RESUMEN

Este documento recoge la descripción del ejercicio investigativo realizado con cuatro cursos del Colegio Delia Zapata Olivella, de la localidad de Suba. El objetivo del proyecto, es mejorar la convivencia y el nivel académico, desde el aprendizaje cooperativo como una estrategia integral de aprendizaje en la que se ubica centralmente al estudiante; desde allí es posible indagar por las alternativas que se pueden generar en el trabajo de aula, así como interrogar al maestro y a la institución en cuanto a las condiciones reales en que se generan los procesos de enseñanza y aprendizaje. Por estas razones fue importante retomar las reflexiones que se han logrado como equipo investigador. El proceso de investigación fue desarrollado por un equipo de 5 docentes investigadores, e investigadoras durante 8 meses

PALABRAS CLAVE: Aprendizaje cooperativo, investigación – acción, conflicto, autorregulación, convivencia.

ABSTRACT

This document contains the description of the exercise research conducted with four courses of the College Delia Zapata Olivella, which aimed primarily at enhancing the living and academic level from the cooperative learning as a comprehensive learning strategy, which is located centrally to the student; from there you can explore the alternatives that can generate work in classroom and interview the teacher and the institution regarding the actual conditions that give rise to the processes of teaching and learning, so it is important to resume discussions we have made as the research team. The research process was developed by a team of 5 researchers and research teachers for 8 months.

INTRODUCCIÓN

Es importante mencionar dos antecedentes concretos que orientaron nuestro ejercicio investigativo: en primer lugar están nuestras inquietudes respecto a las condiciones del contexto en el que realizamos nuestra labor; así como por las dificultades de las y los estudiantes, tanto en el aspecto académico como en la convivencia; en segundo lugar, el aprendizaje cooperativo como la estrategia



metodológica institucional que se ha elegido, y las dificultades en su implementación debido a su escaso dominio por parte de los docentes y la falta de un proceso intencionado dirigido a los estudiantes para el logro de su apropiación y eficaz aplicación.

Nuestras exploraciones iniciaron desde la necesidad de mejorar la convivencia y el nivel académico. Así que elegimos cuatro grupos foco³, que además de tener dificultades en los aspectos ya mencionados, se pudiera trabajar con ellos en las direcciones de grupo con el fin de: desplegar la estrategia de aprendizaje cooperativo, al tiempo que lográbamos evidenciar los avances y las dificultades en cada uno de los grupos. De ésta manera fue posible también hacer un seguimiento a nuestra intervención en aula, evidenciar los niveles de apropiación tanto en los grupos foco, como en el equipo de investigación, e identificar aspectos sobre los que debíamos profundizar.

Un aspecto central que se abordó en nuestras discusiones fue la concepción de *conflicto* que imperaba tanto en la institución como en el equipo de investigación; básicamente entendida desde la regulación normativa⁴, por lo que consideramos imprescindible indagar por las nociones de conflicto, autoridad y disciplina desde otros referentes. Si bien, este tema se ha tratado en la institución (no con la suficiente profundidad) es relegado a espacios académicos concretos como las clases de ética, las direcciones de curso o el desarrollo de talleres.

Desde allí también fuimos perfilando nuestras preguntas investigativas, relacionadas con las inquietudes pedagógicas que nos llevaron al tema en primer lugar. Así surgieron los siguientes interrogantes: ¿de qué manera el trabajo cooperativo contribuye a mejorar la convivencia y el rendimiento académico del estudiante?, ¿qué alternativas se pueden generar desde el aula para promover la convivencia entre los estudiantes?, ¿cómo se manifiesta la convivencia en el colegio?, ¿qué dificultades y potenciales se encuentran en la institución?

Al tratar de resolver nuestras preguntas tuvimos que caracterizar los grupos foco, así como las prácticas de las y los maestros, a partir de criterios propuestos por la estrategia de trabajo cooperativo; para tal fin, diseñamos instrumentos para recoger la información, tal fue el caso de las encuestas a estudiantes; además logramos hacer uso de alguna información institucional para caracterizar las prácticas docentes. Esta búsqueda fue analizada por todo el equipo y logramos reconocer como dificultad principal entre estudiantes y docentes, la concepción instrumental del aprendizaje cooperativo, en menoscabo de su potencial pedagógico.

Identificamos la existencia de múltiples necesidades que deben resolver los docentes sin una mayor orientación metodológica; por lo que surgió la posibilidad de elaborar un módulo para docentes, en donde se brinden las herramientas concretas

³ Los grupos pertenecientes al ciclo A,B y C

⁴ Evidente en el uso continuo del manual de convivencia para tratar los conflictos, si bien hay una búsqueda institucional por que dicho manual sea una construcción de toda la comunidad educativa, reconocemos una falta de apropiación del mismo.



para desarrollar la estrategia a plenitud en todas las fases correspondientes: diseño, estrategias de intervención, seguimiento y evaluación. Al preguntarnos por las necesidades de los docentes discutimos también por el lugar institucional, las múltiples funciones que debe cumplir y la constante evaluación a la que está sometido.

La construcción del proceso investigativo ha sido dinámica, no lineal, en los grupos foco y en el equipo investigador, en un primer momento se generó resistencia en los grupos de estudiantes, pues fue necesario cambiar las dinámicas de trabajo. Proponer pequeños grupos organizados según el rendimiento académico, en busca de jalonamiento. Un primer reto fue lograr que cada pequeño grupo construyera identidad y una forma de trabajo propia según los roles asignados (relator, moderador y observador), cada uno con funciones específicas; así como, una manera de resolver los conflictos. Para el caso de los y las docentes del grupo, un primer reto fue empezar a conocer y confiar en la estrategia, que propone un cambio significativo en la práctica de aula.

Luego de identificar las dificultades, diseñamos estrategias de trabajo con docentes y estudiantes de los grupos foco. Para ello realizamos un taller con docentes de la institución que tenía como objetivo sensibilizar sobre la estrategia, al tiempo que lográbamos generar una experiencia de aprendizaje cooperativo. En la evaluación del taller precisamos que no basta con una decisión institucional para lograr un cambio en las prácticas pedagógicas, y que la estrategia se reduce al manejo de algunos instrumentos, desconociendo las potencialidades y el sentido de la misma.

Para el caso del trabajo con los grupos foco, el grupo investigador diseñó y realizó actividades para algunas direcciones de curso, que tenían como objetivo sensibilizar y conceptualizar sobre la estrategia, y desarrollar un proceso gradual de apropiación sobre los roles y las condiciones que exige el trabajo cooperativo.

Los avances en cada uno de los grupos foco fueron graduales; analizarlos nos permitió empezar a identificar las condiciones institucionales que se requieren para desarrollar la estrategia, desde la infraestructura (es indispensable el trabajo en pequeños grupos y esto requiere disponer de determinados recursos, material para consulta, guías, mesas adecuadas, etc.) hasta el conocimiento de la estrategia por parte de los docentes y estudiantes. Empezamos a ver que los grupos foco transformaban algunas dinámicas de trabajo en el aula, proponían actividades (dentro y fuera del aula e incluso con otros grupos) y hacían evaluación de sus procesos, así mismo valoraban algunas estrategias de seguimiento y registro (tal fue el caso del portafolio y la manera cómo lo presentan), esto fue evidente en los registros etnográficos, las discusiones y la socialización de la investigación durante el foro institucional.



REFERENTES TEÓRICOS

Los referentes que orientaron nuestra investigación fueron: fundamentación teórica desde el aprendizaje cooperativo, el conflicto, la disciplina, la convivencia y la autoridad, estos conceptos fueron transformándose en tanto avanzaban las exploraciones para finalmente ubicar un lugar teórico desde el cual guiar la experiencia y movilizar las prácticas en el aula y la institución.

Iniciamos con los aportes del *aprendizaje cooperativo* como estrategia metodológica de intervención en el aula que tiene los siguientes principios: descentrar el dominio del conocimiento, ajustado clásicamente en el maestro; generar nuevos y mejores espacios de enseñanza – aprendizaje en los que el centro del proceso es el estudiante, en relación con sus propias habilidades y dificultades así como con otros pares; buscar la construcción autónoma y responsable del conocimiento.

El aprendizaje cooperativo exige el compromiso individual y grupal, pues en las actividades pedagógicas contemplamos un momento de búsqueda personal, ejercicios en los pequeños grupos (donde el trabajo individual es un insumo básico); posteriormente plenarias con todo el curso para volver nuevamente al trabajo individual. Aclaramos entonces que el trabajo en grupo no es necesariamente trabajo cooperativo, pues éste último hace parte de un proceso intencionado de enseñanza que implica:

- Reflexionar sobre los ambientes de aprendizaje, entendidos como el proceso de diseño, los objetivos e intenciones, los recursos y la evaluación. De manera que es posible hacer un seguimiento y documentar la experiencia. Pensar en éste proceso conlleva necesariamente a preguntarnos por las concepciones qué tiene el docente sobre los estudiantes y la forma cómo aprenden, así como las capacidades qué se buscan desarrollar con cada actividad.
- Contar con un momento para evaluar; si bien, la evaluación debe ser constante para que permita una mirada de todo el proceso así como del grupo. Es importante hacer un balance sobre lo que funcionó y las deficiencias que se encontraron. Las estrategias de evaluación son distintas según las especificidades de cada grupo.
En cada actividad desarrollada se generan productos que deben ser valorados y retroalimentados; por lo que, es importante tener los criterios de evaluación claros y éstos se generan a partir de la claridad sobre los objetivos perseguidos; de manera que es fundamental que las y los estudiantes estén conscientes del proceso para que ubiquen sus propias metas y se promueva una reflexión sobre lo que se ha aprendido en retrospectiva, esto puede ser al inicio y al final del proceso.
- Una transformación profunda en los roles clásicamente asignados a maestros y estudiantes; pues, ubica a éstos últimos en el centro de sus propios procesos; son ellos quienes se acercan a la información, generan estrategias para asimilarla y desarrollan dinámicas de trabajo particulares



para resolver sus conflictos (cognitivos y de convivencia) a propósito de un tema propuesto. Así mismo, el maestro se ve desafiado a un rol mediador de los procesos, donde no tiene exclusivamente el conocimiento. Si bien se busca reconocer la experiencia acumulada, el docente tiene momentos concretos de participación en cada una de las actividades diseñadas, según lo considere más pertinente en la apertura o cierre temático.

Es a partir de la necesidad de transformación de los roles que surge la pregunta por el *conflicto*, transitando de una idea negativa del mismo hacia una más positiva. Nos apoyamos en la propuesta de La Secretaría de Educación Distrital para considerar que el conflicto escolar puede ser una oportunidad para “la reflexión, la introspección, la argumentación, sobre los comportamientos propios y ajenos; el análisis de las consecuencias de las acciones, encuentro de opciones a seguir, de decisiones a tomar y de los compromisos que se deben adquirir, teniendo siempre la inclusión como principio orientador”⁵.

Profundizamos un poco y nos reconocemos además en la propuesta de Xesús Jares sobre el conflicto “no sólo forma parte de la naturaleza organizativa de la escuela, sino que además es una de las dimensiones más relevantes (...) el conflicto puede ser un factor fundamental para el cambio y el desarrollo organizativo de los centros de carácter democrático, participativo y colaborativo”⁶. Identificamos que una de las “más recurrentes formulas de resolución de conflictos es la del modelo tradicional, donde es el docente, visto como figura de autoridad, el único que puede dar solución a todo tipo de conflicto entre los pares que conviven en el salón de clases, observemos entonces qué efectos puede conllevar este modelo autoritarista de la resolución del conflicto”⁷, por lo que empezamos a preguntarnos por los mecanismos institucionales para resolver los conflictos y sabemos ahora que se requiere de condiciones y estrategias para generar diálogo democrático y participativo en la resolución de los conflictos, es decir una disposición institucional más allá de la normatividad regulada por el manual de convivencia.

Al ser conscientes del modelo instrumental de la gestión del conflicto que se estaba promoviendo, vino la pregunta por el concepto de *autoridad*. Pues, al tratar los conflictos desde una perspectiva negativa hay tendencia a sancionar a partir del marco normativo. Desde el análisis que hace Mirta Lidia Sánchez “la palabra disciplina tiene un doble significado estrechamente vinculado a lo educativo. Hace referencia tanto a las áreas del conocimiento, como a las reglas que mantienen el orden y la obediencia. Un aspecto positivo de esta acepción relaciona la disciplina con una forma de autodomínio, que permite a un sujeto conducirse de tal manera que alcance sus metas a pesar de los obstáculos. Alude al esfuerzo, al trabajo, a

5 Secretaría de Educación Distrital. *Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares*. López Isabel Cristina., Bogotá, 2007, pg. 7.

6 Jares Xesus. *El lugar del conflicto en la Organización Escolar*. En: Revista iberoamericana de educación N° 15, Micropolítica en la Escuela, septiembre – diciembre 1997.

7 Martínez - Otero Pérez. Valentín. *Conflicto Escolar y Fomento de la Convivencia*. En: *Revista Iberoamericana de Educación*. N° 38. Barcelona, 2005.



la constancia que son necesarios asumir, para apropiarse de los conocimientos”⁸, en éste sentido desde el aprendizaje cooperativo se promueve la capacidad de autorregulación y de gestionar de manera autónoma los conflictos, que pueden ser tanto cognitivos como de convivencia.

Respecto a la idea de convivencia más allá de su carácter normativo decidimos acoger la propuesta de *ética para el cuidado* hecha por Francisco Cajiao en donde se busca fundamentalmente una transformación de las prácticas que se mantienen aferradas a la tradición; en particular lo referido con “las relaciones sociales que se dan en el ámbito de la institución educativa entre sus diversos protagonistas, pues el tipo de relaciones humanas que se desarrolla en cada colegio determina en alto grado el proceso de socialización de alumnas y alumnos, facilitando o haciendo más difíciles los procesos de aprendizaje, la participación, la gestión de los directivos y las relaciones con el entorno. Es en la complejidad multidimensional de la experiencia humana que adquiere sentido la reflexión por la ética del cuidado, que argumenta la necesidad de trabajar sobre el auto cuidado, el cuidado del otro y de lo público”⁹

Logramos avanzar también a una concepción distinta de autoridad. Basada ya no en la centralidad del poder en la figura del maestro, sino más bien en la legitimidad de éste como orientador y mediador de los procesos pedagógicos; aquel que propone temas, define algunos objetivos o propósitos y evalúa; sin embargo, siendo el estudiante el centro del proceso, lo que se busca desde el aprendizaje cooperativo es mantener la motivación de las y los estudiantes, para que en los pequeños grupos propongan sus metas particulares y hagan balance sobre sus experiencias. Aclaramos que la transformación en las concepciones respecto al conflicto, la disciplina la convivencia y la autoridad son parte de un proceso gradual que implica cambios institucionales y en nuestras prácticas de aula, las claridades teóricas que ahora tenemos son un primer paso para interrogar nuestro quehacer cotidiano y el inicio de un largo camino.

METODOLOGÍA

La metodología que asumimos fue la de investigación – acción¹⁰ no solo como un enfoque metodológico, sino como la orientación básica que guió nuestro proceso investigativo a través de cuatro fases, desde las cuales otorgamos sentido a las reflexiones desarrolladas al interior del equipo investigador: planificación, acción, observación (reflexión) y planificación (redefinición de acciones). Ya que tenemos un enfoque cualitativo como opción metodológica, nuestro trabajo no obedeció a una lógica lineal, sino más bien circular, que implicó reflexión de nuestras acciones desde la planificación, la realización de nuevas acciones, observación de las mismas y evaluación.

8 Sánchez Mirta Lidia. Docente investigadora de la universidad nacional de Mar del Plata Argentina. *Disciplina, Autoridad y malestar escolar*. En: OEI - Revista Iberoamericana de Educación - Columna de opinión. Número 41/1

9 Ver: Cajiao Francisco. *Ética del cuidado para una educación sin indiferencia*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá. 2001. Pág. 3

10 Uno de los criterios fundamentales para elegir esta metodología es que tiene como objetivo mejorar la práctica al tiempo que se mejora la comprensión que se tiene de la misma y del contexto en que se realiza. Así mismo una implicación metodológica que vale la pena destacar como principio fundamental que ha orientado nuestro proceso investigativo, es el carácter colectivo y participativo, que implica la contribución de todo el equipo de investigación en las actividades y análisis. Cfr: Carr y Kemmis, 1988.



Durante la fase de planificación fue necesario reconocer la relevancia del problema de investigación. Decidimos entonces hacer un acercamiento teórico al aprendizaje cooperativo al tiempo que desarrollábamos actividades que nos permitían caracterizar la población, tanto estudiantes (desde sus contextos, sus intereses y necesidades educativas) como profesores (desde la forma cómo perciben su práctica, el tipo de actividades que realizan y la forma de evaluación). Diseñamos y aplicamos encuestas que nos permitieron conocer la problemática.

En la fase de acción consideramos necesario hacer intervención con estudiantes y profesores, por lo que realizamos actividades para cada población; el objetivo fue sensibilizar y conceptualizar sobre el aprendizaje cooperativo, desde sus potencialidades como estrategia pedagógica; diseñamos y desarrollamos un taller con docentes; algunas direcciones de curso con grupos foco. Para recolectar información realizamos registros etnográficos del trabajo en aula y para orientarlos diseñamos un protocolo de observación desde los criterios fundamentales propuestos por el aprendizaje cooperativo.

Para la fase de observación elaboramos un balance frente al aporte para la convivencia y el rendimiento académico; sobre los aportes de la investigación y la calidad educativa. Revisamos teóricamente el proceso desarrollado, codificamos los registros etnográficos y acudimos al análisis de los instrumentos con los que recogimos la información¹¹. Participar en actividades de socialización institucional de la experiencia y presentar informes en el consejo académico nos permitió volver constantemente sobre el proceso.

En la fase de planeación y redefinición de las acciones identificamos alternativas para impulsar la estrategia en la institución a partir de la experiencia en los grupos foco y solventar las dificultades encontradas: en primer lugar el del módulo para docentes (con las herramientas teóricas y metodológicas para implementar la estrategia desde el diseño hasta la evaluación); en segundo lugar la intervención con los docentes en la semana institucional donde se buscará implementar una estrategia para la cualificación docente desde el acompañamiento entre pares de manera consensuada; en tercer lugar la divulgación de los resultados de la investigación en distintos escenarios dentro y fuera de la institución. Todo ello apunta a posibilitar nuevas comprensiones y referentes de los docentes sobre la estrategia de aprendizaje cooperativo y de convivencia.

RESULTADOS

Los resultados pueden entenderse en dos sentidos: desde la investigación y desde la transformación en las prácticas pedagógicas. Respecto a la investigación, se validó la estrategia de aprendizaje cooperativo al evidenciar mejoras en la convivencia, la autorregulación y el nivel académico de los grupos. El recorrido para el desarrollo de los talleres fue: interacción entre pequeños grupos, manejo de instrucciones en colectivo, ruta didáctica para generar aprendizajes significativos (que implica fase exploración e información individual / intermedia o comprensión individual /

¹¹ Las encuestas desarrolladas a los estudiantes, así como una caracterización que cada maestr@ realizó sobre su respectivo grupo.



construcción y creación a través de trabajo cooperativo, ejercitación y socialización al gran grupo / cierres cognitivos / co - hetero y auto evaluación)

Es necesario mencionar que cada uno de los pequeños grupos construyó un decálogo, en el que se determinan colectivamente las normas de convivencia, con los aportes de los decálogos de los pequeños grupos construimos un decálogo por curso y proyectamos uno institucional; consideramos este un avance en cuanto a los procesos de autorregulación y configuración participativa de las normas.

En cuanto a las prácticas de los docentes. Se identificó un conocimiento instrumental de la estrategia y definimos que no basta con una decisión institucional para generar un cambio en las prácticas; es necesario desarrollar un proceso de conceptualización, praxis y reflexión; para nuestro caso logramos una comprensión del conflicto en perspectiva crítica que implica reconocer las condiciones de la comunidad que movilizan el conflicto institucional.

CONCLUSIONES

Comprendimos que el aprendizaje cooperativo requiere de una serie de condiciones institucionales para desarrollarse. Entre ellas una disposición de los diferentes actores educativos para transformar sus roles y entender de manera distinta el proceso de aprendizaje y enseñanza. Así mismo, exige generar espacios para la construcción colectiva de las normas sociales que regulen el comportamiento y para que se construyan dinámicas de resolución de los conflictos. Lo anterior supone una transformación profunda en las prácticas institucionales y de cada actor.

Identificamos una serie de factores que atraviesan la práctica pedagógica, como las prácticas institucionales que exigen que asuma múltiples funciones, y que esté constantemente sometido a evaluaciones de distinto tipo, además de tener que resolver variadas situaciones cotidianas en el aula sin un mayor soporte metodológico; éste es un terreno propicio para que desde la estrategia de aprendizaje cooperativo se contribuya a mejorar la práctica, pues contiene herramientas que permiten el diseño, desarrollo, seguimiento y evaluación del proceso. Sabemos que para generar una transformación es necesario que las y los docentes seamos acompañados; y es esta fundamentalmente una estrategia de sostenibilidad; en donde el grupo investigador se constituirá en par académico como estrategia para la cualificación docente que posibilite nuevas comprensiones. Tal proceso requiere la contribución reflexiva de todos los docentes y contar con materiales pedagógicos que faciliten su apropiación.



BIBLIOGRAFÍA

- Barriga Arceo, Díaz Frida y Hernández Rojas Gerardo. *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo*. MC GRAW HILL, México, 2002.
- Cajiao Francisco. *Ética del cuidado para una educación sin indiferencia*. Secretaría de Educación Distrital. Bogotá. 2001.
- Carr, W. y Kemmis, S. *Teoría crítica de la enseñanza. La investigación-acción en la formación del profesorado*. Barcelona: Martínez Roca. 1998
- Jares Xexus. *El lugar del conflicto en la Organización Escolar*. En: Revista iberoamericana de educación N° 15, Micropolítica en la Escuela, septiembre – diciembre 1997.
- Martínez - Otero Pérez. Valentín. *Conflicto Escolar y Fomento de la Convivencia*. En: Revista Iberoamericana de Educación. N° 38. Barcelona, 2005.
- Sánchez Mirta Lidia. Docente investigadora de la universidad nacional de Mar del Plata Argentina. *Disciplina, Autoridad y malestar escolar*. En: [OEI](#) - [Revista Iberoamericana de Educación](#) - Columna de opinión. Número 41/1 .
- Secretaría de Educación Distrital. *Colegios que construyen convivencia. Propuesta pedagógica para la resolución de conflictos escolares*. López Isabel Cristina., Bogotá, 2007



ES POSIBLE OTRA PELÍCULA DE LA ESCUELA

Grupo de investigación: grupo de ciencias sociales. Colegio Colombia Viva IED, SEDE A, JT.

**Nancy Acosta
Sandra Castelblanco
Nelson Bello
Luís Ernesto Martínez
Jhon Vargas**

RESUMEN

El presente artículo ofrece un análisis de los aprendizajes, que como maestros y estudiantes, localizamos en el marco del desarrollo de la investigación: *Re-conociéndonos una película diferente*, al apostar por el agenciamiento de nuevos lugares epistémicos de enunciación desde la producción de materiales audiovisuales. Partiendo del reconocimiento del carácter temporal de estos resultados, el artículo es un intento por enunciar las marcas de legibilidad que de forma transitoria definen la experiencia misma de investigar desde y para la escuela.

Esta investigación se llevo a cabo en la IED Colombia Viva con apoyo del IDEP para nuevos grupos de maestros investigadores

PALABRAS CLAVE: Agencia, Investigación, documental.

ABSTRACT

This article presents an analysis of what students and teachers learn when developing the research: *Re-conociéndonos una película diferente*, that took place thanks to the support given by IED Colombia Viva to our researchers group; which took on the task of funding new epistemic enunciation grounds for the production of audiovisual materials. Starting with the recognition of a time dimension among these results, the article is an approach to enunciation legibility marks that transitorily delimit the experience itself of doing research within and for the school.

KEY WORDS: agency, research, movie.

INTRODUCCIÓN

Rolán Barthes utiliza la metáfora de la fotografía para contrastar las dimensiones biográficas del yo; y con ello logra evidenciar las marcas que como sujetos constituyen nuestras dimensiones enunciativas. De la misma manera, el presente texto intenta definir las marcas que como sujetos educativos poseemos; para discutir sobre la forma como éstas definen las posibilidades de enunciación y agencia en la escuela.



Para llevar a cabo este propósito se hará un recorrido por la experiencia educativa “Re-conociéndonos una película diferente”, desarrollada en colegio Colombia Viva IED y que contó con el apoyo del convenio IDEP-CIDE para nuevos grupos de maestros investigadores. Dicho proyecto tiene como eje la producción de materiales audiovisuales desde y para los estudiantes y maestros.

Antes de empezar el desarrollo del texto, parece importante marcar unos puntos de partida; a saber: las reflexiones aquí construidas son localizadas en nuestras propias biografías; que si bien, se redefinen en otras marcas, no queremos que dejen de ser nuestras, en el sentido que las necesitamos como materia para reconstruir nuestros lugares como maestros y estudiantes. Razón por la cual ya intenta poner en evidencia muchas de las actuaciones que hicieron parte de esta producción audiovisual.

Y SIN MÁS PREÁMBULOS QUE RUEDE LA PELÍCULA.

De igual forma que la producción de un material audiovisual requiere de un juicioso y dedicado trabajo de mesa, donde se definen la temática y los temas, se busca información y se construyen los guiones de trabajo, esta experiencia educativa necesitó de una gran etapa de preparación. Requirió de reuniones, tiempo extra, encontrar excusas para reconocernos en y desde la escuela.

Nuestro trabajo de mesa comienza en las reuniones de área de Ciencias Sociales del colegio Colombia Viva, sede A Jornada Mañana y Tarde (a partir de ahora JM y JT respectivamente), donde aparece con preocupación la necesidad de redefinir el currículo; para que responda a las demandas de la institución, a las preocupaciones que como docentes vivenciamos y a los intereses de los estudiantes; de esta manera, se propone redefinir el proyecto de DDHH (Derechos Humanos). Para hacerlo mas cercano a los estudiantes, desde dos lugares de acción; el autogobierno y la agencia estudiantil.

Del trabajo de mesa, producto de una serie de talleres con los estudiantes, de orientación y de los maestros del área de ciencias sociales, surgen una serie de situaciones problemáticas sobre las que interesa actuar: el desconocimiento de otras sedes y jornadas; de las condiciones espaciales e institucionales y de las realidades cotidianas, la carencia de espacios lúdicos de aprendizaje, reflexión y expresión para los estudiantes y maestros; la desarticulación de la escuela y la comunidad, la falta de reconocimiento del colegio como escenario importante en la vida de los miembros de la comunidad educativa, y por último, la ausencia de lugares pedagógicos de reflexión agenciados por los maestros; además, que se realizan una serie de actividades y proyectos pedagógicos que no son sistematizados y por lo tanto tienden a convertirse en activismo

Lo que nos llevó a plantearnos la necesidad de un espacio que recogiera la mayor cantidad de inquietudes y deseos para actuar desde y sobre el colegio. De esta manera un grupo de 4 estudiantes y algunos profesores del área, escribimos un



proyecto que fue presentado a la institución, y al IDEP en el marco del proyecto nuevos investigadores. Para la elaboración del documento se tuvo en cuenta que debía ser algo artístico, formativo y fuera del salón de clase. Se definen, entonces, dos lugares de trabajo, primero la consolidación de un grupo gestor encargado de producir un cortometraje documental sobre las realidades del colegio y segundo, la elaboración de un informe escrito que permitiera la reflexividad permanente y de paso le diera continuidad a esta experiencia. La puesta en marcha de un taller sobre producción de cortometrajes dirigido al grupo gestor fue el primer paso de esta película.

LAS ESCENAS DEL CORTOMETRAJE, CUADRO A CUADRO, IMAGEN POR IMAGEN.

Un primer paso del proyecto fue la re-conceptualización de la escuela. Para lo cual la propuesta de una "trama en permanente construcción, que articula historias locales –personales y colectivas– entre las cuales la abstracta voluntad estatal puede ser absorbida o ignorada, engarzada o recreada, en forma particular, dejando márgenes variables para una mayor o menor posibilidad hegemónica" (Rockwell 1983:35), es sumamente útil, ya que le asigna agencia a la escuela como institución, la localiza en el tiempo y le permite márgenes de acción. Hay unas responsabilidades que tiene la escuela a las que deben hacer frente todos los miembros de la comunidad educativa; en otras palabras debemos superar el lugar que piensa la escuela como un escenario de intereses externos, que nada tiene que ver con las relaciones sociales que la sustentan¹²

Pensar la escuela como construcción social o histórica, es "trascender el plano formal de lo escolar y profundizar en los actores y en las relaciones que se establecen entre éstos actores desde una perspectiva cultural e histórica que de cuenta de la coexistencia, confrontación o conjugación de diferentes intereses, iniciativas y maneras de ver y hacer la institución escolar"¹³.

Ya que nos inquieta posicionarnos en las coordenadas propuestas por Spivak y Coronil (2000) cuando definen la agencia como ese lograr que los sujetos, en este caso los estudiantes y maestros, sean parte de la historia, a pesar de las condiciones que los llevan a la orilla del silencio; la agencia en este entendido desborda la simple acción, se convierte en una responsabilidad política y epistémica de los sujetos, es un compromiso por hacerse parte del tiempo, por asumir la responsabilidad como constructores de sociedad y por lo tanto como deudores de un futuro mejor.

De esta manera en nuestro proyecto la agencia de estudiantes y maestros se mide más allá de la producción de un video, es un lugar de reconocimiento como sujetos de cambio que pueden y deben ser parte de nuevos sueños.

ESCENA POR ESCENA OTRA PELÍCULA ES POSIBLE.

La producción de un corto requiere de guiones, actores, cámaras de video,

12 No queremos decir con esto que el Estado no tiene responsabilidades con la escuela y con la situación actual de las instituciones educativas, sin embargo este reconocimiento no elimina las responsabilidades que como estudiantes y maestros también tenemos.

13 Ibid. Pág. 36.



computadores, salas de edición y mucho trabajo. Teníamos en la mente los objetivos desde el principio trazados (la consolidación de un lugar de aprendizaje significativo, artístico y fuera del salón de clase) lo que nos llevo a establecer reuniones semanales y por grupos de trabajo empezar a construir los cortometrajes de tipo documental que nos contaran sobre el colegio y por lo tanto de esos lugares hasta ahora ignorados o simplemente subvalorados. Ésta era la mejor manera de empezar a reconocernos.

Ubicados en esta dinámica de trabajo, se presenta la posibilidad de inscribir al colegio a las IV olimpiadas de ciencias sociales y estudios literarios, promovidas por la Pontificia Universidad Javeriana¹⁴. Entonces el proyecto empieza a tener eco en la comunidad educativa; ya que las cámaras de video empiezan a ser parte de nuestro día a día. Se estaba rompiendo con las rutinas escolares y el proyecto se tomaba la institución, poco a poco marcaba la ruta de nuevos desafíos y los compromisos dejaban de ser sólo con nosotros. Definitivamente ahora el proyecto era una realidad.

Sin embargo, hay una serie de elementos que no se pueden prever, al mejor estilo de un exceso de luz que nos obliga a parar y repensar el trabajo que se está llevando a cabo. En nuestro proyecto se presentaron una serie de conflictos. Primero, la dificultad para acceder a los recursos que fueron aprobados para el mismo. Esto limitó y retrasó la producción de los cortometrajes; porque la carencia de una sala de edición se hizo latente y nos obligó a buscar otras alternativas para avanzar en el trabajo. Segundo el compromiso de algunos maestros y estudiantes fue decayendo en el proceso, muchos decidieron renunciar a esta película y otros simplemente dejaron de ser los protagonistas. Y tercero, se hizo notoria la dificultad que teníamos en la formulación de un cronograma con responsabilidades claras.

CUANDO CREÍMOS QUE NO ERA POSIBLE LA PELÍCULA

El tiempo cada día nos recordaba lo lejos que estábamos de nuestra meta. Ya habían pasado 5 meses desde la aprobación de nuestro proyecto, empezábamos agosto y el cortometraje era tan sólo una idea. Debíamos entregar el corto y en ese momento no habíamos recibido aún los recursos económicos que le habían prometido al proyecto. Necesitábamos urgente una sala de edición, y frente ello la CIDE nos ofreció la posibilidad de una; que por no tener la capacidad para realizar los talleres con todos los estudiantes nos obligaba a elegir representantes, a determinar nuevas agendas y cronogramas de trabajo. Y así sin perder de vista nuestros objetivos, trabajamos tiempo extra, luchamos en función de nosotros, porque en definitiva nuestros sueños eran los que estaban en juego.

De esta manera en tiempo record, seguramente con menos del que se le debe dedicar a este ejercicio, se logra producir un cortometraje para entregar a la Universidad Javeriana.

Cada momento de la investigación se redefinió en el proceso mismo, con cada

14 Es importante anotar que este evento es un concurso de documentales entre comunidades educativas y que para la participación en él la secretaria de educación asumió los costos de inscripción y que la participación de los estudiantes no se limita a la entrega del documental sino que deben asistir a un curso dictado por la universidad Javeriana durante un mes todos los sábados.



encuentro¹⁵, los márgenes de lo que éramos se ponía en disputa. Frente a los conflictos hacíamos uso de nuevas estrategias, respondimos de forma colectiva, asumiendo que el proyecto era de todos y en esa medida redefinimos el nosotros. Trabajar dejó de ser un problema de los maestros o estudiantes ahora era una responsabilidad del grupo.

Fueron muchos los aprendizajes. Una de ellos, es pensar que se carece de imágenes, y aunque somos una sociedad acostumbrada a recibir imágenes nos cuesta trabajo descifrarlas, entenderlas, problematizarlas. Cada vez que hacíamos una toma nos dábamos cuenta de ello, la luz, el sonido, la estética. Se asume que la planeación no es necesaria, que las cosas salen bien, así no se hayan planeado. Es necesario reconocer el valor de sentarse a pensar en lo que se quiere, para hacer una buena toma no basta con tener ideas en la cabeza y salir con la cámara a grabar.

Este trabajo como ejercicio colectivo permite el reconocimiento de nuevas actuaciones; los maestros dejamos de ser el antagonico del estudiante, sentarse a negociar las imágenes, las ideas, los lugares de grabación, suponía todo un proceso de des-localización, de reconocimiento del otro como interlocutor posible; por el lado de los estudiantes ese antagonismo se supera cuando asumen que el profesor también aprende, que está interesado en construir proyecto común, que escucha la voces y reconoce las realidades de la escuela más allá del tablero y el salón de clase.

Los resultados de la investigación puede que sean: un grupo gestor conformado por estudiantes y maestros, que el próximo año se encargarán de enseñar a nuevos estudiantes lo aprendido; dos cortos documentales producidos por el grupo; un documento de reflexión sobre el proceso, y el ejemplo para otros proyectos que se están adelantando en el colegio. Sin embargo, es posible que más allá de estas fotografías la película de la agencia sea una posibilidad, los actores de esta producción se tomaron el tiempo para pensar su lugar en la historia y eso nos asegura que ganamos.

EL FINAL, DONDE SABEMOS SI SE MUERE EL PROTAGONISTA

Tratar de poner en palabras un ejercicio tan complejo como el vivido es tanto como observar una película fotografía por fotografía; sin embargo, la inmovilización es necesaria para reflexionar por un momento y plantear nuevos guiones de acción.

En este orden de ideas, las conclusiones que a continuación se presentan tienen la característica de constituirse en nuevas marcas de un proceso borroso y confuso; pero que como bien lo plantea Barthes (citado en Arfuch 2002), también se constituyen en sentidos, en dimensiones conocidas, pero también en detalles que movilizan la comprensión, choques, sorpresas, contingencias. Éstas queremos ubicarlas en dos

15 Es importante un agradecimiento especial Olga Méndez, investigadora acompañante de la CIDE, quien con su acompañamientos nos mostró que la investigación debe trascender el lugar frío y distante de los anaqueles universitarios. Para convertirse en un ejercicio afectivo y transformador.



ámbitos: en los procesos de enseñanza desde el proyecto, y desde las posibilidades que ofrece la investigación en el contexto de la escuela.

Los procesos de enseñanza estructuran de forma amplia las prácticas que como docentes realizamos:

1) la experiencia pone de relieve la existencia de otros espacios de aprendizaje que los maestros debemos apropiar ya que su reconocimiento y uso nos encausa hacia nuevos aprendizajes y lugares de conocimiento. "es sorprendente ver la apropiación que de algunos temas tienen los estudiantes, hay temas que dominan y logran captar la atención de sus compañeros de una forma sorprendente, los estudiantes se reconocen como generadores de conocimiento."¹⁶

2) En el mismo sentido estos nuevos espacios suponen nuevas relaciones de poder, los maestros y estudiantes deben reconocer su necesidad constitutiva; en el proyecto, los estudiantes se sorprendían de forma positiva cada vez que los maestros participábamos en el taller de edición, "cuando en las reuniones los maestros se hacían cargo de una tarea y la cumplían los estudiantes se sentían más comprometidos"¹⁷

3) El maestro como guía del aprendizaje, crece en la medida que sus estudiantes participan en el proceso; los roles del maestro y del estudiante como actores educativos son protagónicos; el profesor como guía reconoce en sus acciones la posibilidad de agencia en sus estudiantes, " el proceso de la construcción de los guiones requirió de una discusión con los estudiantes, fue necesario poner una serie de tareas, y repartir funciones de lo contrario las tareas no se hubieran podido cumplir y las ideas que se estaban discutiendo se hubieran perdido"¹⁸

La investigación en la escuela, y no sobre la escuela, tienen un potencial que a veces es difícil de reconocer, para el caso de esta investigación la riqueza puede ubicarse de forma provisional y transitoria de la siguiente manera; 1) permite el reconocimiento de los sujetos como agentes cambiantes y capaces; en los contextos escolares se tiende a subvalorar al estudiante y al maestro.

2) En esta misma coordenada suponer que los sujetos no son estereotipos, permite negociar continuamente las relaciones de poder (Foucault.) para de esta manera, poner en sospecha los lugares de jerarquía y exclusión que muchas veces constituyen la escuela, "en el grupo gestor hay estudiantes que en general son considerados como malos estudiantes, y sorprende la capacidad de organización y el nivel de compromiso incluso mucho mayor que el de otros que se han etiquetado como buenos"¹⁹. 3) los dos primeros puntos suponen ampliar las dimensiones de reconocimiento en la escuela para los sujetos, en cierta medida de eso se trata

¹⁶ Diario de campo Agosto 12-2009, Realizado por el maestro observador.

¹⁷ Diario de campo agosto 26-2009, Realizado por el maestro observador

¹⁸ Diario de campo, septiembre 3-2009, Realizado por el maestro observador

¹⁹ Diario de campo, Agosto 19-2009, Realizado por el maestro observador



la intención cualitativa de evaluación, sin embargo a menos que se hagan más investigaciones desde la escuela, esto no será más que una retórica sin ninguna trascendencia. "es muy interesante que los estudiantes puedan utilizar los talleres de edición para darle voz a sus intereses a través de los guiones, estos son el resultado de su propia interacción y por lo tanto de sus propias angustias, deseos y motivaciones"²⁰. Y 4) la investigación como herramienta en la escuela, permite abrir una puerta para nuevas tomas de esta. Solo el día que seamos capaces de pensar la escuela como un lugar para los sueños será en realidad un espacio democrático "para los estudiantes y maestros la escuela debe cambiar en la medida que los sueños cambian, debe permitir soñar con nuevas utopías, pero ante todo debe ser el espacio donde la esperanza te arrebatara la vida y te lleva a donde ni siquiera en este momento podemos pensar"²¹

BIBLIOGRAFIA

- Arfuch, L (2002) *Comp. Identidades Sujetos y subjetividades*. Buenos Aires: Prometeo Libros.
- BUTLER, J. (2008). *Cuerpos que importan, sobre los límites materiales y discursivos del sexo*. Argentina: Paidós.
- Coronil, F. (1998) "Más allá del Occidentalismo: Hacia categorías geohistóricas no imperialistas" en Santiago Castro-, Gómez y Eduardo Mendieta, coords. *Teorías sin disciplina, latinoamericanos, poscolonialidad y globalización en debate*. San Francisco, CA, University of San Francisco.
- Foucault, M. (1991). *Historia de la sexualidad. La voluntad del saber*. México: siglo XXI ediciones.
- Homi Bhabha. (2007). *El Lugar de la Cultura*. Buenos Aires: Editorial Manantial.
- Rockwell, E. (1983). *La escuela: Relato de un proceso de construcción teórica*. En *Revista Colombiana de Educación*. Número 12. Bogotá. 1983.

²⁰ Diario de campo. Septiembre 4-2009, Realizado por el maestro observador, es importante mencionar que este comentario lo hizo el maestro que dirige los talleres de edición.

²¹ Reunión grupo gestor conclusiones. Octubre 14-2009. instalaciones del Colegio



LA CONVIVENCIA ESCOLAR MEDIADA POR PROCESOS DE LECTURA Y ESCRITURA EN UNA INSTITUCIÓN ESCOLAR DIALÓGICA -IED-

COLEGIO ENRIQUE OLAYA HERRERA J.M.
Grupo Palabra y Vida 2009

RESUMEN

Construir una propuesta de convivencia escolar que conecte los procesos de lectura y escritura al escenario del aula de clase y a las dinámicas y participantes que allí interactúan, ha conducido a la exploración de las condiciones cotidianas de interacción entre los miembros/participantes en el aula de clase: estudiantes y docentes. Ello se plantea a la luz de las relaciones intra-personales, interpersonales e inter-grupales que se evidencian en la producción, circulación, aplicación de significados contruidos colectivamente a través de formas particulares del lenguaje oral y escrito y de otros tipos particulares de lenguaje más sutiles, menos evidentes. Cómo se entienden y se apropian estos significados y cómo se transforman en opciones para la convivencia, es el propósito de este proyecto.

PALABRAS CLAVE: convivencia, entorno escolar, cultura escolar.

ABSTRACT

Living together at school brings up a challenge for any school community. However, a research attempt to link this phenomena to the Reading and Writing processes demands even a harder work. This Project focuses on the every day interactions and conditions students and teachers meet in the classroom setting, which involves intrapersonal, interpersonal and social interactions observed through the dynamic production, exchange, flow, application of the meanings made and built on a community-basis ground and through specific language forms, particularly oral and written ones, as well as other subtle language forms. The purpose of this Project is the exploration of the way this meanings are fitted together and transformed in coexistence options.

INTRODUCCIÓN

La investigación de aula es un concepto en la investigación educativa, que se caracteriza por la exploración de los eventos y acciones que tienen lugar en el espacio del aula de clase; donde los participantes son tanto los estudiantes como el docente. De igual manera acciones/interacciones y participantes son rasgos inherentes al contexto del aula de clase. De tal modo, un proceso de investigación en el aula emprendido por el docente, habrá de asumir, entre otros aspectos relevantes, a estudiantes y docente como sujetos/objeto de la investigación.



De esta manera, el contexto del salón de clase es el escenario inicial en y desde el cual se acuerdan acciones e interacciones para la convivencia cotidiana, alrededor de intereses académicos, bien de tipo individual y grupal como de amigos, familia, 'parche', etc. Estas acciones son mediadas, esencialmente, por diversos lenguajes convencionales y no convencionales, a través del encuentro que implica la comunicación cotidiana en el entorno escolar.

Pero, si bien el entorno escolar se percibe en la superficie como garante y responsable de las prácticas convivenciales y de los significados construidos en sus espacios, en una zona más profunda, allí donde las subjetividades e intersubjetividades construyen un tejido imperceptible, donde los propósitos e instrumentos convencionales de la escuela no son suficientes para dar razón de las discontinuidades, fragmentaciones y rupturas frente a las expectativas de control social que encarna la escuela, se hace necesario encauzar las iniciativas de investigación escolar que surgen como inquietud desde el interior de la misma comunidad.

Tales iniciativas toman la forma de acciones continuas de reflexión e intervención en el entorno escolar, acerca de y desde la pedagogía y el conocimiento, su apropiación, aplicación, transformación, etc., intentan orientar la producción de sentidos articulados con las vivencias humanas cotidianas, tanto en los contextos amplios de la escuela y la familia, como en las individualidades de sus miembros. Desde esta perspectiva se entiende el papel decisivo de la investigación escolar en el ámbito de la escuela y su relevancia como rasgo característico en una reconfiguración de la *cultura escolar*.

Lo anterior significa que la investigación escolar es concebida como componente básico de la práctica pedagógica cotidiana, que da razón de una reconfiguración del contexto escolar como un *escenario* para la *vinculación no convencional de los procesos pedagógico/cognitivo, convivencial/comunicativo, y social/cultural/político*. Pero, a su vez, demanda de un contexto que privilegie la construcción, el intercambio, la circulación, la transformación y aplicación de los significados desde el contexto de las diversas áreas del conocimiento: Historia, Matemáticas, Filosofía, Lenguas..... Necesariamente, se está planteando un punto de partida inicial esencial para el desarrollo de este proyecto de investigación: la cultura escolar.

A este entramado del contexto escolar podríamos referirnos como un Escenario Cultural Escolar -ECE- que se caracteriza por unos aspectos y variables particulares.

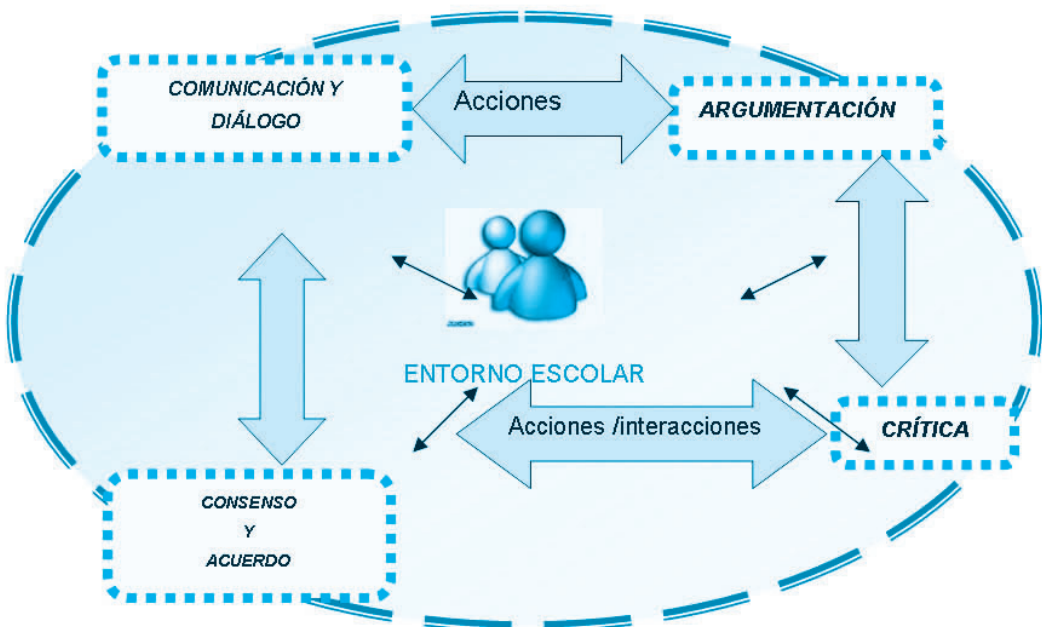
Tal categoría corresponde a la cotidianidad escolar, siempre atravesada por multiplicidad de variables y aspectos: orientaciones epistemológicas y pedagógicas, intereses políticos y económicos, contenidos, actores, propósitos e intenciones individuales y/o grupales, tejidos de subjetividades, etc. En este sentido, de acuerdo a Geertz, citado por Herrero, es un escenario social cultural:



La cultura es la **trama de significados** en función de la cual los seres humanos **interpretan su existencia y experiencia**, así mismo **como conducen sus acciones**; la estructura social (sociedad) es la forma que asume la acción, la **red de relaciones** sociales realmente existentes. La cultura y la estructura social (sociedad) no son, entonces, sino diferentes abstracciones de los mismos fenómenos²².*

Como contexto social cultural incorpora, como característica esencial, un “*potencial de significado y comportamiento*”²³, fundamentado en el hacer, el significar y el decir, como dimensiones pragmáticas. Éstas son referentes imprescindibles de un ECE orientado hacia la construcción de significados, y de una manera más concreta y evidente, nos aproximan a un diseño inicial de acción pedagógica fundamentada en la investigación.

La agrupación de estas variables y aspectos de la vida escolar no existe por separado del lenguaje y la comunicación. Es por ello que, este ECE proyecta una serie de propósitos básicos de interacción ubicados en la dimensión de la comunicación y que definen dicho contexto: 1. Comunicación y diálogo; 2. Argumentación y crítica; 3. Consenso y acuerdo.



Estos son componentes propios de un contexto de **Interacción Escolar Dialógica -IED**, que vincula además los siguientes rasgos propios del entorno **IED**: 1. Diversos lenguajes (orales, escritos, kinésicos....2. Diversidad de roles de los/las participantes; 3. Intencionalidades y propósitos individuales y de grupos múltiples; 4. Referentes

22 Herrero, José. ¿Qué es Cultura? Doc.. PDF <http://www.sil.org/capacitar/antro/cultura.pdf> p. 2-4

* Negrilla nuestra.

23 HALLIDAY, M.A. El Lenguaje como Semiótica Social.

y experiencias compartidas; 5. Reglas y criterios de participación; 6. Expectativas y rasgos individuales; 7. Visión del mundo y puntos de vista individuales.

Se transforma luego la categoría inicial ECE, en tanto que no resulta suficiente para dar razón de las interacciones de comunicación, Argumentación y Consenso, y de sus atributos esenciales: Diálogo, Crítica y Acuerdo.

Desde el esquema de este escenario escolar, se propone abordar los **Procesos de Lectura y Escritura -PLE-** como mediadores en los procesos complejos de convivencia escolar, los cuales se exploran y describen en una primera etapa de este proyecto de investigación, en un grupo particular de la institución. El escenario **IED** con sus componentes y rasgos se comienza a construir cotidianamente con los estudiantes al abordar asuntos académicos y de convivencia desde los fundamentos de **Diálogo-Argumentación-Acuerdo (DAA)**.

Además, la vinculación de los/las estudiantes como participantes/sujetos de estas prácticas y acciones es una de las metas relevantes para el proceso de construcción de una relación **IED** y, con la misma intensidad, para los proyectos de investigación que la orientan.

Desde el escenario propuesto de **IED**, este proyecto de investigación intenta una aproximación a la convivencia escolar desde la lectura y la escritura como procesos inherentes a la cotidianidad escolar en su componente académico.

Sin embargo, no se trata de traer los **PLE** de la mano de las perspectivas de prescripción y normatividad en el uso del lenguaje. Esta visión tradicional del *buen escuchar y decir* aparejada desde el paradigma conductista en la educación, no daría razón de las discontinuidades y desarticulaciones entre los sentidos que le asignan un valor al mundo de la vida de los estudiantes y los sentidos que ha construido la institución escolar tradicionalmente.

Como enfatiza Barthes: *"La lectura y la escritura como procesos deben liberar al individuo de los límites de lo ideológico y del consumo apacible, ubicándolo en la dimensión de la reflexión, la interpretación y la crítica liberadoras."*²⁴

Aunque suene a pura utopía, existe una intención real y trascendente en el sentido de ubicar la naturaleza de los **PLE**, distante de los procedimientos técnicos o instrumentales. La **Lectura y la Escritura -LE-** no son procedimientos elementales de "codificación-decodificación" según el paradigma instrumental. Más allá de los decálogos del *"buen escuchar y mejor decir"*, subyacen experiencias humanas trascendentes que nutren la necesidad de decir y contar el mundo.

En el escenario de **IED**, esta mirada se convierte en una necesidad vital: la vinculación con 'el mundo de la vida' de los sujetos de la educación y de las acciones pedagógicas cotidianas. Tal mundo de la vida es el referente más inmediato desde el cual el

²⁴ BARTHES, R. El Placer del Texto. p. 60



estudiante elabora una interpretación del “otro mundo” ofrecido por la escuela. Cómo y para qué se ofrece son cuestionamientos que guían la construcción de la propuesta curricular en el escenario escolar.

Desde la **IED**, los **PLE** no se enfocan única y exclusivamente en el producto elaborado, sea éste una presentación oral o un texto escrito. Por lo tanto, se asume una perspectiva de *procesos* que involucran ‘la construcción de sentido’. Ello quiere decir que el mundo es susceptible de ser leído y escrito desde multiplicidad de lugares comunes y no comunes, en donde los/las participantes/miembros de una comunidad particular comparten experiencias y puntos de vista, y visiones del mundo que los/las acerca y /o los/las aleja en su intento de interpretación de ese mundo.

Desde este proyecto de investigación, la comunicación, la argumentación y el consenso se consideran fundamentos en las propuestas de desarrollo de los PLE, en tanto que tales experiencias no deben continuar siendo construidas con instrucciones y órdenes, puesto que demandan de otras lógicas e interacciones que se expresan a través del lenguaje y de las dinámicas de la comunicación cotidiana. El mayor desafío de la investigación es superar el uso fosilizado del lenguaje que se percibe en la institución escolar; además, seducido por el uso superficial publicitario y repleto de lógicas circulares que lo anulan en sus tentativas como discurso creativo. Para Barthes este fenómeno se explica por:

*...La forma bastarda de la cultura de masas... la repetición vergonzosa: se repiten los contenidos, los esquemas ideológicos, el pegoteo de las contradicciones, pero se varían las formas superficiales: nuevos libros, nuevas emisiones, nuevos films, hechos diversos pero siempre el mismo sentido.*²⁵

Es claro que al referirnos a un Escenario Cultural Escolar –ECE– dejábamos de lado las formas como la cultura externas al entorno escolar penetran las dinámicas escolares e inciden en las actitudes, comportamientos y formas convencionales del hacer escolar. Junto a ello, se puede percibir que el reto pedagógico y político de este proyecto de investigación es que, si bien se actúa dentro de los límites de lo institucional estatal, no significa que todo lo que se circunscriba a tal escenario deba responder a sus lógicas, por ejemplo, de reproducción y acumulación, en una lógica de educación de masas. Por el contrario, ‘**construir un sentido**’, en este caso sobre la convivencia y el lenguaje en el entorno escolar, traza una serie de opciones que obliga a transformar prácticas cotidianas comunes que sustentan y validan empíricamente las lógicas del poder y el control.

En síntesis, la orientación más fuerte de este proyecto es su planteamiento en cuanto a que es inaplazable la construcción de un entorno escolar fundamentado en la **interacción dialógica** que atraviese sus niveles de gestión directiva y administrativa, hasta sus componentes académico, pedagógico e investigativo. De igual manera, la

²⁵ Barthes, R. op. Cit. P. 69



existencia de un nivel de gestión pedagógico-investigativo que explore, proponga e incida en las acciones, interacciones y prácticas relevantes para la convivencia escolar y el logro de las metas de aprendizaje escolar.

¿CÓMO SE LEGITIMAN LOS PROCESO DE LECTURA Y ESCRITURA -PLE- EN EL ENTORNO IED?

La respuesta es compleja, pero es una de las metas del proyecto. Se parte para ello de afirmar la necesidad de replantear los usos y propósitos tradicionales de la **LE** en el entorno escolar como un primer paso.

En este orden de ideas, las regularidades observadas en las encuestas aplicadas a los estudiantes permiten afirmar que:

- Ni la **Lectura**, ni la **Escritura** deben ser convertidos en objeto de sanción.
- La **LE** no son instrumentos para la memorización y la repetición.
- La **LE** no son realidades ajenas al mundo de la vida de los sujetos.
- Los PLE deben ser propuestas articuladas desde las políticas institucionales del PILE

Es una necesidad afirmar, además, que los PLE en tanto que conforman un espacio simbólico de interacciones, sustentan el encuentro entre los participantes en los procesos de enseñanza y aprendizaje -PEA-, y definen un rol articulador esencial en la comunidad escolar. Tal rol articulador, ubica estos procesos por fuera de las tendencias tradicionales prescriptivo-normativas.

Lo prescriptivo-normativo no reconoce ni legitima más que aquello que corresponde a la normatividad. La normatividad es el “uso correcto de la lengua para el buen decir y mejor escribir. Es válido en tanto que da razón de un proyecto institucional que se articula con un proyecto político de nación y un perfil de ciudadano. Es legítimo en cuanto circunscribe a una estructura social que demanda un modelo de comunicación no ambiguo, unidireccional, lineal, no interactivo. Alguien dice/ escribe para una “masa” de oyentes/ lectores que no tienen conciencia de sí como interlocutores de “otro”. Es decir, no afectan el “circuito de comunicación”. Los niveles de autoconciencia como participantes de acciones e interacciones a través del lenguaje y como productores de significado son mínimos.

Los modelos convencionales en la enseñanza/aprendizaje de la lectura y de la escritura han llevado –y en muchos entornos escolares continúan– este sello inconfundible: leer y escribir para responder exámenes acerca de situaciones, lugares, fenómenos que se han reproducido inagotablemente de la misma forma durante mucho tiempo. Memorización, citas textuales, palabras sin brillo. No quiere decir que se deben enterrar las reglas de uso y las normas que preservan el correcto uso del lenguaje. Es, ante todo, la necesidad del reconocimiento de la acumulación de una experiencia cultural por parte de los estudiantes, su mundo de la vida, aquel que se convierte en el lugar del desencuentro y de la construcción del no-sentido en el entorno escolar.

Lo anterior, nos aproxima a un concepto sencillo que podríamos llamar “el mundo



acumulado del estudiante y no expresado en el entorno escolar". Bueno, no expresado de manera convencional. Un cúmulo de material escrito que circula "subterfugiamente" entre estudiantes, prácticamente en todos los espacios escolares. Estudiantes que intercambian "chismógrafos", notas escritas y susurros durante las clases. En esos textos que los estudiantes elaboran bajo ciertas condiciones de tensión, se manifiestan diversos significados, sobre diversas temáticas, que van desde saludos informales, hasta citas para ser testigos de alguna pelea después de clases; pasando por declaraciones de amor, angustias por problemas familiares, expectativa por el encuentro con la pareja, la conquista, el rompimiento, la pérdida de una asignatura, la amenaza anónima, el perdón, el amor, etc. Según Bernstein "...la escuela orienta a los niños/as hacia una estructura de significados diferentes que no están muchas veces en correspondencia con el orden de significados que informan la cultura del contexto cultural primario del niño/a"²⁶.

Este desencuentro en la construcción de significados permea la cotidianidad escolar. El entorno escolar, aunque garante de las prácticas sociales culturales en su entorno, se erige como generador de tensiones y fraccionamientos en esa construcción relevante de significados. Pero no es única y exclusivamente un desencuentro alrededor de la producción en LE. Ese desencuentro toma formas y matices particulares en las interacciones cotidianas entre los diferentes miembros y/o estamentos de la comunidad.

Es válido y necesario presentar este cuestionamiento: ¿cuáles son las dinámicas que en el contexto escolar provocan y determinan finalmente la producción, apropiación, intercambio, circulación y aplicación de los diversos significados que: 1. son generadores de tensiones y fragmentaciones en la convivencia: 2. Son facilitadores del acuerdo para la convivencia?

Hasta este punto, se ha presentado un desencuentro inicial que matiza la concepción tradicional alrededor de la LE en el entorno escolar. Ese desencuentro opone intencionalidades de los/las estudiantes y propósitos de aprendizaje; formas estereotipadas del lenguaje y rupturas textuales y discursivas; espacios y tiempos institucionales y espacios y tiempos individuales. No se vale decir: "El estudiante no escribe, el estudiante no lee". Mejor: ¿Qué leen y qué escriben los/las estudiantes sin la mediación de la institución escolar? ¿Cómo media la institución escolar en tales procesos?

Los PLE desde la perspectiva de este proyecto se enfocan hacia procesos de interacción entre sus participantes, teniendo como trasfondo un escenario de **comunicación, argumentación y acuerdo** desde el cual se busca dar forma y sentido a estas interacciones. Por ello se emplea el término Procesos de Lectura y Escritura (PLE) y no simplemente LE. Su espacio de apertura se ubica, inicialmente, en un aula de clase particular, con estudiantes, hombres y mujeres entre los 12 y 15 años de edad, de grado octavo, en la jornada mañana, de un colegio oficial de la zona 18, Rafael Uribe Uribe.

²⁶ BERNSTEIN, Basil. La Construcción Social del Discurso Pedagógico. P.8



Estas interacciones integran niveles de desarrollo de los participantes, y así mismo, de los contextos: inmediatos y no inmediatos. Se puede hablar, primero, de un nivel individual, que recoge experiencias formalizadas y no formalizadas dentro y fuera de la institución escolar, tanto como de la familia; en segundo lugar, de un nivel de experiencias comunes compartidas formalizadas o no en el contexto escolar y/o fuera de él; en tercer lugar, un nivel de experiencias culturales acumuladas socialmente por fuera de la institución escolar, que son compartidas desde fuera de la institución escolar y no dentro de los rituales académicos convencionales.

El concepto de *experiencias* hace referencia a la participación significativa y relevante que tiene el individuo como miembro de un grupo o comunidad particular en procesos simbólicos de producción, intercambio, circulación, transformación, aplicación y apropiación de significados vitales acerca del entorno y que se vinculan a la cotidianidad afectiva, familiar, social, económica, etc. Este acontecimiento tiene lugar a través de múltiples encuentros, bajo *condiciones de existencia* particulares, que a su vez inciden en las características que tales experiencias desarrollan. Como dinámicas del orden social cultural, estas experiencias constituyen la base de las representaciones del mundo cotidiano, en un orden a la vez pragmático y cognitivo.

Plantean, entonces, un panorama desde lo cognitivo, ante las probabilidades de control y predecibilidad del entorno y de las potenciales relaciones con los demás miembros de la comunidad. Según esto, Schelegel explica que:

La **percepción de control cognitivo** de una **persona** implica una creación cognitiva y se definiría en términos de las relaciones de **predecibilidad y controlabilidad** de los acontecimientos de esa persona, grupo o sociedad con relación a su entorno ya sea éste otras personas, la familia, otros grupos o el mismo medio ambiente.²⁷

Estos procesos y experiencias se entienden como la integración de las dimensiones intrapersonal, interpersonal, y socio grupal; que se afecta y/o se complementa y enriquece en escenarios de la interacción social cotidiana. Así:

1. Relaciones que uno mismo puede hacer con los diversos aspectos de su propia persona: autoconocimiento, autovaloración, autoadministración, herramientas que permiten al individuo hacer relaciones constructivas.
2. Conocer a los otros, valorarlos, establecer relaciones con otras personas.
3. Conocer al grupo, valorarlo, darse (trabajar y aportar) establecimiento de relaciones con comunidades...espíritu afiliativo humano.²⁸

Desde esta perspectiva, un proyecto alrededor de las dinámicas de convivencia busca que tanto las acciones de los miembros de la comunidad, como las temáticas mediadoras y las condiciones contextuales ofrezcan márgenes reales de

27 RAMOS, S. Ignacio. Procesos simbólicos y Percepción cognitiva de control. En *Gazeta de Antropología* N° 16, 2000 Texto 16-12 <http://dialnet.unirioja.es/servlet/oaiart?codigo=1222947>.

28 REYES, Esperanza. Didácticas Activas. En *Enfoques Pedagógicos y Didácticas Contemporáneas*. p. 73



predecibilidad y controlabilidad, no desde un referente conductista, sino desde la interacción humana cotidiana como interacción social, teniendo como referente procesos de lectura y escritura alrededor de los cuales se congreguen los padres de familia, los/las estudiantes y la institución escolar.

GÉNESIS Y MANIFESTACIONES DEL CONFLICTO ESCOLAR EN SUBA.

Colegio Hunza y República dominicana

RESUMEN

La utilización de la investigación en ciencias sociales en la escuela, lejos de reducir los procesos de enseñanza y aprendizaje, persigue articular todas y cada una de las fases que lo constituyen, tratando de generar una acción hacia la constitución y consolidación de colectivos de trabajo que faciliten la creación de auténticas comunidades académicas. En otras palabras, esta propuesta de formación busca evidenciar a la escuela como un espacio que reconoce la búsqueda de nuevos caminos que permitan avanzar en la comprensión. Comprensión y cambio de desarrollos operativos e instrumentales, en la perspectiva de asumir una posición crítica frente al conflicto escolar, que fundamenta los anhelos de calidad y autonomía de la labor académica adelantada.

PALABRAS CLAVE: Investigación, escuela, conflicto, profesores, estudiantes, conceptualización, contexto, sociedad, comunidad, Suba, didáctica.

ABSTRACT

The use of social science research at school, far from reducing the teaching and learning processes, seeks to articulate each and every one of its constituent phases, trying to generate a propaedeutic action to the establishment and a consolidation of working groups to facilitate the creation of authentic academic communities. In other words, this training proposal tries to evidence school as a space that recognizes the search for new ways to advance in the understanding and also the change of its operational and instrumental developments, with the prospect of taking a critical stance towards the conflict at school, which underpins the desire for quality and autonomy of the academic work.



INTRODUCCIÓN

Si bien es cierto que entre las funciones más relevantes con las que se reconoce al docente, está la transmisión de conocimientos provenientes de las ciencias; bien sean, naturales o sociales. Es en la misma en donde se identifican con mayor regularidad las más graves deficiencias y vacíos del proceso educativo. El proceso de transmisión del saber está mediado por el discurso; lo que significa que las relaciones del individuo tanto con el saber como con el campo del conocimiento, en cierta forma están influenciadas por una serie de reglamentaciones y construcciones teóricas, que en muchos casos se encuentran sin voz en contextos específicos.

En tanto la escuela no conciba su idea de currículo como una oportunidad de interacción, aprendizaje y transformación de y con la comunidad que la rodea, ésta seguirá entendiéndose como una torre repetidora de un plan de estudios que, ni estudiantes ni maestros comprenden, y que pareciera confinar a la escuela a una serie de muros que presenta realidades alternas; que dejan de lado su rol histórico como generador de cambios y revoluciones tanto científicas como académicas.

Es necesario reconocer que los estudiantes han alcanzado, dependiendo de su nivel de escolaridad una serie de conocimientos y habilidades gracias a la formación académica, política, tecnológica; y por otros espacios de aprendizaje, entendidos como aquellos provenientes de su día a día en su entorno social e interpersonal; por ello es urgente propiciar espacios y situaciones que les permita vivirla, hacerla posible y efectiva. Es entonces donde el investigar se propone como un medio efectivo no sólo para legitimar el saber transmitido por la escuela; también hacia la búsqueda de nuevos caminos que permitan avanzar en la comprensión y cambio de desarrollos conceptuales y metodológicos, en la perspectiva de asumir una posición crítica frente al conflicto escolar, que fundamenta los anhelos de calidad y autonomía de la labor académica adelantada.

Esta propuesta de formación busca evidenciar a la escuela como un espacio que reconoce Maestros con una conceptualización actualizada y aplicable en el marco de la etnografía crítica que podrán orientar procesos investigativos en los estudiantes a su cargo, con temáticas referidas a su propio contexto, acción que se traducirá en estudiantes más reflexivos, que a su vez generarán propuestas coherentes hacia la búsqueda de soluciones, innovadoras y aterrizadas frente a diversas problemáticas evidenciadas en su contexto.

Una mirada a los jóvenes permite observar la construcción de sus significados desde la valoración que tienen de sus culturas. Desde allí nos enseñan que sus identidades se tejen hoy, de otra manera, en una relación más democrática y de pares con adultos. No es el acto de autonomía total, es la capacidad de reconocer que allí, se teje un nuevo mundo del cual la corresponsabilidad de adultos y jóvenes podrá darnos nuevas y grandes lecciones.

En cuanto a los referentes teóricos, se considera que en los últimos años, entre los



investigadores de varios campos ha crecido el interés; tanto teórico como práctico, por la etnografía. En gran medida, ello se debe a la desilusión provocada por los métodos cuantitativos, métodos que han detentado durante mucho tiempo una posición dominante en la mayor parte de las ciencias sociales. Así, a lo largo de los numerosos campos en que ha sido propuesta la etnografía, podemos encontrar diferencias considerables en cuanto a las prescripciones y a la propia práctica. Existe desacuerdo sobre si la característica distintiva de la etnografía es el registro del conocimiento cultural, GOETZ, M D. y LECOMPTE M. D. (1988), a investigación detallada de padrones de interacción social (Gumperz, 1981) o el análisis holístico de sociedades (WALKER, M. 2000). Algunas veces la etnografía se define como esencialmente descriptiva, otras veces como una forma de registrar narrativas orales (SILVERMAN, J. 1993). Como contraste, sólo ocasionalmente se pone el énfasis en el desarrollo y verificación de teorías (Glaser y COOK, T. & REICHARDT, CH. (1986).

La etnografía es uno de los métodos más usados por los antropólogos, desde el nacimiento de la antropología como práctica científica. Incluso, los primeros y más clásicos “antropólogos”. se titulaban y se autodenominaban, “etnógrafos”; se caracteriza por trabajar con una amplia gama de fuentes de información. El etnógrafo, o la etnógrafa, participa, abiertamente o de manera encubierta, de la vida cotidiana de personas durante un tiempo relativamente extenso, viendo lo que pasa, escuchando lo que se dice, preguntando cosas; en otras palabras, recogiendo todo tipo de datos accesibles para poder arrojar luz sobre los temas que él o ella han elegido estudiar.

En el tema que nos ocupa, algunas de las principales consideraciones que merecen especial atención, por parte de la comunidad educativa (padres de familia y estudiantes en general), tendientes a mejorar el clima de convivencia escolar y fortalecer los procesos individuales de formación, tienen que ver , con ayudar en el desarrollo de un juicio moral autónomo; es decir, que los jóvenes se sientan a gusto consigo mismos, que aprendan y consideren que el bienestar de los demás es tan importante como el propio; sin embargo, no es tarea fácil y los docentes no están muy preparados para adelantar esta labor, o están desprovistos de recursos para hacerlo bien; pero, este enfoque educativo es primordial en la formación de la juventud.

La presente investigación corresponde a un estudio de tipo cualitativo, ya que pretende explorar opiniones, conceptos y planteamientos en torno al desarrollo de habilidades a propósito de la investigación etnográfica tanto en maestros como en estudiantes. Según lo expresa Boyle, (1993) la investigación cualitativa estudia sistemáticamente la experiencia cotidiana haciendo énfasis en la subjetividad, es decir, se interesa por entender cómo las experiencias son vividas e interpretadas desde la realidad de sus actores.

En cuanto a la metodología se considera que la idea de generar procesos investigativos en estudiantes y profesores surge desde la pregunta de si lo procesos



de distribución y recontextualización del saber son efectivos en la medida en que generen transformaciones sociales, consensos y disensos; que conviertan a la escuela en un ente generador de conocimientos y no reduplicador de los mismos. Con base en los anteriores cuestionamientos, nació una primera propuesta enmarcada como proyecto de aula, en la que se solicitaba a los estudiantes generar una “lluvia de ideas”, sobre los problemas, carencias y necesidades propias de su comunidad circundante.

Esta actividad que en principio solamente busco la producción de ensayos cortos, en donde las habilidades para la argumentación fueran el eje central del ejercicio, generó una serie de cuestionamientos que no eran fácilmente resueltos simplemente con un escrito lleno de subjetividades y vacíos que terminarían por trivializar situaciones latentes del diario vivir del contexto en el cual ellos están creciendo.

Es entonces donde surgen temáticas y preguntas propias de lo que podría llegar a ser una investigación de carácter cualitativo lo cual, llevó al docente Abelardo Carvajal del área de Español a indagar, consultar y conocer sobre las técnicas y seguimientos propios del ejercicio investigativo en Ciencias Sociales. Así, se dieron indicaciones a los estudiantes del grado octavo del Colegio Distrital Hunzá sobre formas de hacer preguntas de investigación, que a su vez se convertirían en ejes de un ejercicio que los llevaría a plantear un problema de investigación que desarrollarían a lo largo de dos años.

El siguiente paso consistió en desarrollar ejercicios que incentivaran las competencias argumentativas y propositivas, con miras a lo que en el marco de los trabajos realizados se tituló “situación problemática”. En la cual los estudiantes intentaron visualizar su problema de investigación desde diferentes aristas con el fin de hacer más certera la labor que apenas estaban iniciando.

Una vez realizado este ejercicio, se procedió a la formación de grupos de jóvenes que tendrían como labor la puesta en marcha de los trabajos investigativos. El paso siguiente consistió en la construcción de los marcos teóricos, que le darían sustento a su proyecto, y que como valor agregado, busco generar gusto por la lectura. La construcción y estructuración teórica, no fue fácil porque las temáticas planteadas por los grupos eran muy variadas, lo que implicaba largos tiempos para la escogencia y posterior lectura de los textos pertinentes para cada uno de ellos.

Consolidado el marco teórico en cada caso, se procedió a identificar posibles categorías de análisis que hicieran mucho más concretos los procesos de recolección y análisis de la información. Los estudiantes realizaron la revisión de la estructura interna de sus trabajos, construyeron en promedio seis o siete categorías de análisis, acordes con las temáticas planteadas por ellos. Luego, se realizó un ejercicio de revisión del marco teórico para cubrir posibles vacíos en torno a la información recolectada, y al mismo tiempo extraer un cúmulo de subcategorías que permitirían complementar, contextualizar y ubicar los indicadores o preguntas de entrevista a realizarse como paso posterior.



Es entonces, cuando maestros de otras áreas del conocimiento, comienzan a generar curiosidad frente al trabajo, que hasta ese momento era realizado única y exclusivamente por el área de español. Realizan una serie de indagaciones a los estudiantes, sobre las formas, conceptualizaciones y características del proceso realizado. Esto permite la generación de un interés recurrente por apoyar este proceso, ya que fue posible evidenciar el valor que para el contexto educativo, puede llegar a tener la formación de jóvenes investigadores con miras a la transformación hacia una sociedad del conocimiento. Se conforma así un grupo de docentes investigadores pertenecientes a la Sede A del Colegio Distrital Hunzá. Quienes empiezan un proceso de fundamentación teórico-práctica sobre los preceptos, estructuras y tipos de investigación; no solamente como herramienta pedagógica, sino como medio para sistematizar y organizar todas y cada una de las experiencias e innovaciones que ellos mismos han realizado al interior de las aulas.

Algunos meses más tarde, llega a la institución una cordial invitación del Instituto para la Investigación Educativa y el Desarrollo Pedagógico – IDEP, para participar en la convocatoria con miras a la conformación de nuevos grupos de maestros investigadores de las localidades de Bogotá. A la cual asiste en primera instancia el docente Abelardo Carvajal. Es allí donde junto a otros maestros de la localidad 11 (Suba), se comparte la experiencia de formación de maestros y estudiantes investigadores, para la identificación, análisis y resolución de problemáticas propias de la comunidad, y que día a día impactaban notablemente las relaciones de los individuos frente a la escuela, el saber y con sociedad. Durante esta reunión, el Colegio Distrital República Dominicana, se interesó en la experiencia para llevarla a su ámbito escolar. Y esta institución se constituye en una “hija” del proyecto realizado en Hunzá, y se integra a la propuesta que un par de meses después sería aprobada.

Con base en la realización de diferentes talleres, capacitaciones y discusiones, se determinaron los alcances, desarrollos y actividades que cada una de las instituciones realizó, con miras a la consecución de los objetivos investigativos. Durante dichas sesiones, se determinó que el Colegio Distrital Hunzá, como la institución que lidera esta experiencia, aportaría proyectos de investigación concluidos por los estudiantes y socializados en jornadas acordadas con la investigación, y que el colegio República Dominicana, al tener un proceso más reciente y por tanto con proyectos muchos más jóvenes realizaría un proceso con miras a la presentación de anteproyectos de los estudiantes pertenecientes a los grados octavo y noveno.

Otro valor muy destacable de las asesorías realizadas por la doctora Méndez, fue el evidenciar cuatro líneas de investigación. Las mismas permiten sistematizar y analizar tanto la información, como el proceso de formación de jóvenes investigadores en las dos instituciones

Después de analizar las temáticas más recurrentes surgieron cuatro líneas llamadas de la siguiente forma: ‘Educación y Cultura’, orientada por las docentes Olga Lucía Niño y Omaira Pérez; ‘Violencia’, orientada por el docente Iván Pinto; ‘Salud’, orientada por el docente Arnulfo Zabala y ‘Medio Ambiente’, orientada por la docente Dora Inés Penagos.



Este grupo de maestros investigadores, acogió los trabajos realizados por los estudiantes que abordaban dichas temáticas; y con base en esas temáticas, orientaron el análisis de la información recolectada, así como los aprendizajes y nuevos saberes obtenidos por los educandos; con miras a evidenciar la manera en que dichas problemáticas se manifiestan como vectores de conflicto escolar.

A partir de la idea de currículo que plantean autores como Stephen Kemmis, quien expresa una guía para que las propias comunidades educativas propongan cambios en el aula y en la escuela; mediante la utilización de métodos de investigación. Las comunidades, no sólo pueden mejorar aquello que hacen sino también su comprensión de lo que hacen. La investigación es una forma de indagación introspectiva colectiva emprendida por participantes en situaciones sociales con objeto de mejorar la racionalidad y la justicia de sus prácticas sociales o educativas, así como su comprensión de esas prácticas y de las situaciones en que éstas tienen lugar.

En cuanto al trabajo realizado por los estudiantes. Una vez se definieron las categorías y subcategorías soporte de los procesos de recolección y análisis de la información, se procedió a la estructuración de los instrumentos que les permitiría aproximarse a la realidad de las temáticas planteadas en sus trabajos; los cuales en la mayoría de los casos fueron entrevistas semiestructuradas, que permiten que los temas se vayan presentando encadenados unos tras otros del modo más natural posible, en el orden más adecuado al hilo de la conversación, como se haría en una charla formal. De acuerdo con cada trabajo se definió una población objeto que acogiera dos grupos que tuvieran visiones divergentes en torno a la problemática planteada en las investigaciones.

Para interpretar la información obtenida se utilizó la estrategia metodológica denominada análisis de contenido, a través de la cual se guió a los estudiantes hacia los procesos de codificación para los personajes de los cuales se extrae información con el fin de sistematizarla para su análisis. La utilización de esta estrategia permitió recopilar, comparar y clasificar la información, con miras a establecer esquemas de comprensión de su significado y sentido en relación con el contexto social y cultural de donde proviene la información.

CONCLUSIONES

El conflicto escolar es el reflejo de lo que sucede alrededor. La sociedad colombiana ha padecido largos años de los más recios conflictos armados en la historia mundial, los niveles de intolerancia, representados en el alto número de riñas, peleas y enfrentamientos en las que nuestros compatriotas se ven envueltos, no son ajenos a la escuela. En otras palabras, intentar separar a las instituciones educativas de la comunidad circundante, no solamente limita los alcances y aplicaciones que se puedan hacer del conocimiento, sino que pueden generar tanto un desrealización, del estudiante como nuevas formas de conflicto e inconformidad que se traducirán en el encrudecimiento de las acciones violentas en nuestro país.



Por lo tanto, que los estudiantes de las instituciones participantes hubieran realizado un ejercicio de introspección hacia razones que consideran, son las que propician, y permiten relaciones de conflicto, les permitió obviar visiones superficiales y en muchos casos vacías.

El rigor investigativo y sus procesos autocorrectivos, sistemáticos y estructurales, posibilitaron dar límites claros a los temas planteados en todos y cada uno de los trabajos realizados por los estudiantes. Esto les facilitó examinar sus problemáticas desde diferentes aristas, que se constituyeron en marcos teóricos, en los que se propiciaron procesos asertivos y de motivación a la lectura.

El ejercicio realizado, permitió involucrar la investigación en los procesos tanto curriculares como extracurriculares.

A partir de cuatro líneas de investigación que encontraron asidero en los diversas áreas del conocimiento, lo cual, permitió lo inter y transdisciplinar, enriqueciendo los aprendizajes, haciendo vivenciales las temáticas de las clases, creando lazos y mejores relaciones entre los integrantes de la comunidad educativa. Los niveles de indisciplina y agresión descendieron notoriamente en las instituciones participantes. Lo que permite afirmar que, la búsqueda del conocimiento y la consecución de metas comunes; se presentan como soluciones efectivas frente a la intolerancia y agresividad en las instituciones escolares.

Finalmente, la experiencia investigativa realizada tanto por docentes como por estudiantes del I.E.D. Hunzá, transformó los procesos de transmisión del conocimiento. Convirtiendo a los participantes en sujetos críticos, con competencias argumentativas y administradores de sus propias experiencias tanto académicas como personales; razón por la cual, el I.E.D. República Dominicana, se sumó al proyecto, iniciando y constituyendo proyectos investigativos viables de que se espera sean desarrollados a lo largo del próximo año. *Génesis y manifestaciones del conflicto Escolar en Suba*; se reconoce como una experiencia significativa en la formación de comunidades del conocimiento, por tanto se espera que sea reduplicada, integrada y mejorada en otras instituciones educativas, con el fin de contribuir a la formación de nuevas generaciones de investigadores que promuevan en el futuro avances y aportes trascendentales en lo científico, convivencial y académico en nuestro país.

BIBLIOGRAFÍA

- ALJURE, LH. (2004). "Semillero: ciencia y experiencia". *Revista El Astrolabio*. Gimnasio Campestre. Vol.3. N° 2.
- ARNAL, J.; del RINCON, D. y LATORRE, A. (1992). *Investigación educativa. Fundamentos y metodología*. Barcelona: Labor
- BLAXTER, L.; HUGHES, CH.; TIGHT, M. (2001). *How to research*. Open University Press. Buckingham
- COHEN, L.; MANION, L. & MORRISON, K. (2000). *Research Methods in Education*. London: Routledge & Falmer.
- COLÁS, M.P. y BUENDÍA, L. (1992). *Investigación educativa*. Sevilla: Alfar.



- COOK, T. & REICHARDT, CH. (1986). Métodos cualitativos y cuantitativos en investigación evaluativa. Morata. Madrid
- DELGADO, J. M. y GUTIERREZ, J. (1994). Métodos y técnicas cualitativas de investigación en Ciencias Sociales. Madrid: Síntesis.
- DENZING, W. & LINCOLN, Y. L. (1994). Handbook of Qualitative Research. Beverly Hill, CA: Sage.
- FERNÁNDEZ CANO, A. (1995). Métodos para evaluar la investigación en Psicopedagogía. Madrid: Síntesis.
- GABRIEL, N. DE; VIÑAO, A. (1997). La investigación histórico-educativa. Tendencias actuales. Ronsel. Barcelona
- JAEGER, R. M. (Ed.) (1988). Complementary methods for research in Education. Washington, DC.: AERA.
- LYOTARD, J. "La Condición Postmoderna" Madrid, Ediciones Cátedra, 1987. Traducción de M. Antolín Rato
- TAYLOR, S. J. y BOGDAN, R. (1986). Introducción a los métodos cualitativos de investigación. Buenos Aires: Paidós.
- VALLES, M. (1997). Técnicas Cualitativas de Investigación Social. Madrid: Síntesis.
- WALKER, M. (2000). Cómo escribir trabajos de investigación. Barcelona: Gedisa.
- WITTROCK, M.C. (Ed). (1989): La investigación de la enseñanza. Métodos cualitativos y de observación. Barcelona: Paidós- MEC
- ZULETA, E. (1985). Sobre la idealización en la vida personal y colectiva. Y otros ensayos. Bogotá: Procultura, pp.79.



CONCEPTOS DE CIENCIAS NATURALES Y EXPERIENCIAS DE APRENDIZAJE EN LA HUERTA ESCOLAR, DESDE Y PARA LA VIDA.

Carmen Rosa Berdugo
Raquel Garavito Rodríguez

RESUMEN

Las autoras señalan a continuación, elementos metodológicos que facilitan el aprendizaje de conceptos de ciencias naturales; a partir de la caracterización del lenguaje escrito que usan los estudiantes, y del análisis de la coherencia discursiva de los textos que ellos producen después de vivir la experiencia en la huerta escolar. Con el propósito de comprender su proceso de aprendizaje.

PALABRAS CLAVE: Conceptos de ciencias naturales, experiencias de aprendizaje, huerta escolar, análisis de discurso.

ABSTRACT

The authors point out then methodological elements that facilitate learning of concepts of natural science, from the characterization of written language that students use and analysis of discourse coherence of the texts they produce after the experience in school garden, with the aim of understanding the learning process.

INTRODUCCIÓN

A partir de 1994, cuando entra en vigencia la Ley General de Educación y el Ministerio Nacional de Educación, publica los lineamientos curriculares de ciencias naturales y educación ambiental, los colegios revisan que los planes de estudio y Proyectos Educativos Institucionales (PEIs), respondan a las expectativas de la comunidad que atienden, al mejoramiento de la calidad de vida, y que estén acordes con discursos pedagógicos de corte constructivista presentes en las prácticas en la escuela, el enfoque ambientalista promovido por el Departamento Administrativo del Medio Ambiente -DAMA, el énfasis en agroindustria, y el emprendimiento orientado por instituciones y universidades locales como el Jardín Botánico de Bogotá José Celestino Mutis y la universidad agraria colombiana, Uniagraria.

Lo anterior, motiva a muchos colegios a optar por la huerta escolar, como espacio pedagógico, en el que maestros y maestras realizan diferentes prácticas con el fin de articular procesos de aprendizaje y responder a estas múltiples exigencias que le hace el contexto a la educación. Además, como espacio escolar, la huerta obedece también a requerimientos de tipo normativo externo; por ejemplo, el que hace la Segunda Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe, cuando señala la necesidad de contribuir en programas de educación y capacitación en



temas nutricionales y en políticas de seguridad alimentaria²⁹. Por esto, la huerta escolar y su proyección al colectivo inmediato (docentes, padres y vecinos), se convierte en una estrategia que facilita el aprendizaje, y ofrece un soporte didáctico de contenidos curriculares que contribuyen al cumplimiento de otros objetivos como: cambios en actitudes, valores, dietas alimenticias, sensibilidad respecto al medio ambiente y toma de conciencia del papel de ciudadanos que reclaman una alimentación saludable.

En este sentido, la presente investigación se propone demostrar, de qué manera innovaciones de aula como la del colegio San José Norte, de la ciudad de Bogotá (en la localidad décima de Engativá), hacen aportes a la didáctica de las ciencias naturales. A partir de la caracterización del lenguaje escrito que usan los estudiantes, y del análisis de la coherencia discursiva de los textos escritos por ellos, cuando se les pregunta por conceptos relacionados con el aprendizaje en la huerta escolar, con el fin de comprender su proceso de aprendizaje y de elaborar una cartilla que permita ajustar la propuesta metodológica, facilitando la replicación de la innovación en otras instituciones educativas.

REFERENTES TEÓRICOS

Para nadie es un secreto que en la escuela cohabitan conocimientos que no sólo provienen del mundo académico-científico; sino también, del seno de las comunidades y de las familias de las que provienen los estudiantes. Cargados de saberes propios de la cultura, que en su proceso de socialización primaria, influyen en la manera como relacionan y apropian conceptos y experiencias de tipo holístico, mediante *“distintos caminos y aventuras en la ruta por el conocimiento, la exploración y, por qué no, ‘del paseo’ de quienes se atreven a pensar que no solo se aprende en el colegio, dentro de un salón de clase, sino también afuera: en la huerta escolar, en el parque, en la calle, en la avenida, en el puente peatonal, en el conjunto residencial, en la floristería, en la droguería, en el supermercado, visitando los humedales y las granjas, recorriendo el jardín botánico, yendo al museo, etc. Lugares donde los estudiantes pueden encontrar otros dispositivos de aprendizaje muy importantes, evocadores de sus historias y recuerdos que los anima a conversar, observar, describir y explicar fenómenos y situaciones relacionadas con el mundo de su vida, que bien vale la pena considerar, objeto de estudio e indagación en el aula”* (Berdugo 2006).

EL LENGUAJE Y EL APRENDIZAJE DE CONCEPTOS EN CIENCIAS

En el aprendizaje de conceptos de ciencias no es suficiente el conocimiento individual que se tenga del significado de las palabras, dado que este no es único, ni universal. Es necesario tener en cuenta que los conceptos, están asociados al significado de las palabras según los diferentes contextos, problemas o situaciones; por tanto, saber

29 Entendiendo por seguridad alimentaria, la disponibilidad y acceso a alimento en cantidad y calidad suficiente, respetando la diversidad productiva y cultural. Segunda Conferencia Regional de la FAO para América Latina y el Caribe, Caracas, Venezuela, 24 al 28 de 2006, <http://www.rlc.fao.org/es/larc/larc06/pdf/002s.pdf>



utilizar las palabras y los conceptos cuando se habla en distintos contextos, hace parte de saber hablar en ciencias; luego, la enseñanza de las ciencias debe estar orientada a desarrollar en los estudiantes habilidades que les permita extraer de un discurso los modelos científicos esenciales que subyacen a él y utilizarlos cuando hablen.

En este sentido, no se puede olvidar que al lenguaje se le ha asignado una función importante a nivel de la regulación de los aprendizajes, lo cual requiere de la evaluación de los diferentes usos del lenguaje empleado en clase y de las posibles interrelaciones entre las formas de mirar, razonar, comunicar, sentir y organizar el conocimiento (Arca 1990). Con esta perspectiva de la enseñanza y del aprendizaje de las ciencias, los estudiantes, deben aprender a reconocer cuándo una explicación es válida y cuándo no, cómo hablar del tema, cómo escuchar, y cómo dirigir el discurso, además de los aspectos conceptuales. En síntesis, deben aprender no sólo el contenido específico de las ciencias; sino también, a comunicar sus ideas, a dar más énfasis a lo que ellos consideren más importante, a usar las analogías, las metáforas y los símiles dentro de sus explicaciones; deben aprender a realizar las críticas y a defender sus argumentos y sus explicaciones. Comprender la importancia de los aspectos conceptuales, retóricos y contextuales en la elaboración del discurso de los estudiantes en clase de ciencias es sin lugar a dudas necesario para cualificar el proceso de enseñanza-aprendizaje (Candela 1999, Lemke 1997, Sutton 1998a).

ANÁLISIS DEL DISCURSO.

En términos generales, se denomina *Análisis del Discurso* al estudio de la interacción social a través de la lengua en situaciones de uso, aún cuando no hay una definición definitiva, por el amplio campo de factores involucrados que intervienen cuando del estudio de la lengua se trata, tales como el contexto, la cultura, la etnicidad, el género y otros igualmente abstractos en su origen disciplinar por cuanto se refieren a la sociología, la lingüística, la antropología, la semiótica, la etnografía, la filosofía y la psicología; es por ello, que considerar el contexto como uno de los elementos del análisis del discurso, implica contemplar algunos de sus rasgos y atributos particulares que alteran las situaciones de habla a nivel local y global, las interacciones que se suceden en condiciones diferenciadas para cada hablante, y para el caso particular de la cultura escolar, elementos como la autoridad, la disciplina y la calificación del curso, entre otros, que intervienen en las mediaciones comunicativas.

En el caso de la presente investigación, para considerar el análisis del discurso como una metodología de tipo cualitativo, se necesita señalar que el contenido semántico relacionado con los conceptos: huerta escolar, ecosistema, energía, biodiversidad y biotecnología, en su significación y connotación del entorno específico de la clase de ciencias naturales, utilizados efectivamente por los estudiantes son el objeto de análisis, para ver niveles de construcción, apropiación conceptual y comprensión de dichos conceptos en condiciones de uso real, al momento de interactuar en colectivo cuando se desarrollan las prácticas tanto en el espacio de la huerta como



en el laboratorio, en la clase teórica de ciencias y cuando responden a preguntas específicas en el aula.

METODOLOGÍA

La investigación se realizó con 140 estudiantes 70 de grado octavo y 70 de grado noveno (cuarto ciclo) de los 2 colegios, San José Norte y Marco Tulio Fernández ubicados en la ciudad de Bogotá. En la primera fase de la investigación se hizo una revisión de los documentos de registro de la experiencia trabajada en el colegio San José Norte, con el fin de ajustar diferentes guías de clase y de laboratorio que en años anteriores se habían desarrollado alrededor de la huerta escolar, las salidas de campo y los convenios con otras instituciones, como el Jardín Botánico de Bogotá y la universidad Uniagraria, para ver y recuperar elementos más recurrentes en el proceso de aprendizaje. Este ejercicio de sistematización y organización de la Cartilla permitió a las autoras, seleccionar información, evocar momentos que ayudaron a recuperar la historia de la experiencia como tal, mediante la observación de fotos y análisis documental; comprender y resignificar rutas metodológicas en enseñanza de las ciencias y en la modificabilidad cognitiva y actitudinal de los estudiantes.

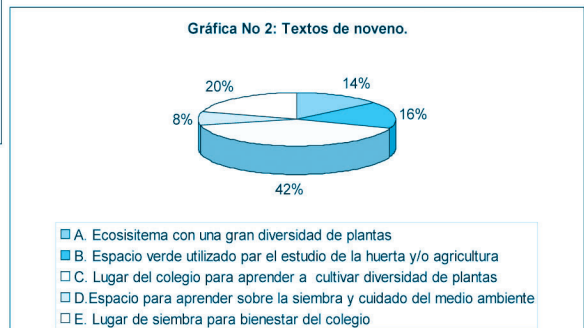
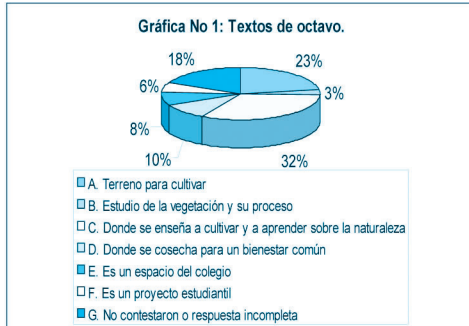
Las guías de trabajo de la Cartilla se utilizaron en las clases de ciencias con los estudiantes a quienes posteriormente se aplicó una encuesta de pregunta abierta, en la que ellos explicaron con sus palabras y por escrito lo que se preguntaba sobre huerta escolar, biodiversidad, ecosistema, energía, evolución y biotecnología. El análisis de la información se realizó sobre las ideas centrales de expresadas en las respuestas, mirando tanto el orden de las palabras en las oraciones, como el significado en el contexto de la clase de ciencias.

RESULTADOS.

En el marco de la metodología de Análisis del Discurso propuesta por Van Dijk, se tuvo en cuenta en un primer momento, los textos sobre el concepto de huerta escolar, de los estudiantes de grado octavo (año 2009), que no habían vivido la experiencia, y la de estudiantes de grado noveno (del mismo año) que ya habían realizado prácticas en la huerta el año anterior; con el fin de analizar las característica del lenguaje escrito, como se registra en las siguientes gráficas.



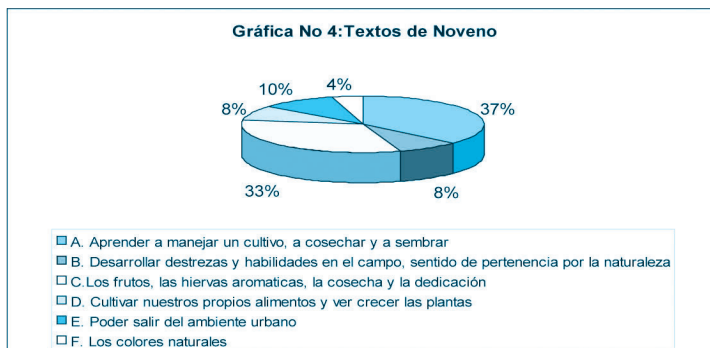
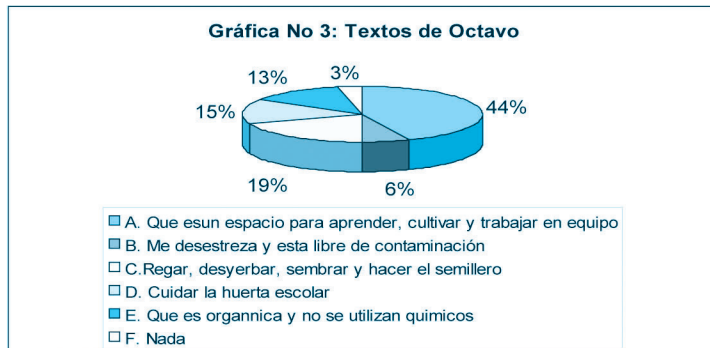
1. En relación con la pregunta ¿Qué es una huerta escolar?



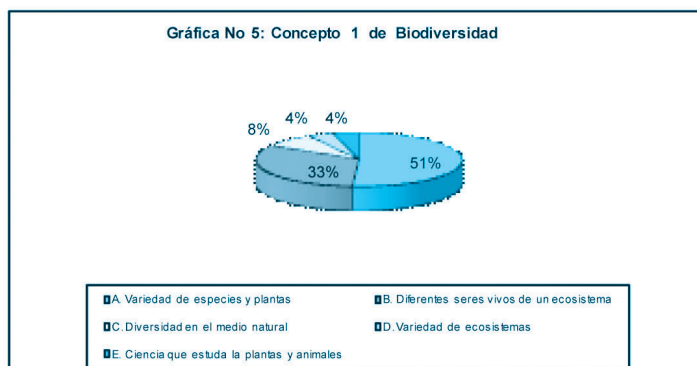
Según la Gráfica No 1 sobre los textos de los estudiantes de grado octavo, un 6% considera que la huerta *es un proyecto estudiantil* y un 8% que *es un espacio del colegio*; esto, deja ver la influencia que tiene la huerta del colegio en el imaginario escolar; sin embargo, el 32% se refiere al lugar *donde se enseña a cultivar y a aprender sobre la naturaleza*; concepto que responde a una perspectiva holística y que desde el punto de vista antropológico se relaciona también con la respuesta del 23 %, para quienes tiene una connotación mas ancestral como *terreno para cultivar*. Respecto a las respuestas de los estudiantes de noveno (Gráfica No 2), a excepción de un 14% que relaciona el concepto de huerta con el de ecosistema, la mayoría, la consideran como espacio de aprendizaje y un 20% también como *lugar de siembra para el bienestar del colegio*; lo que indica, que los estudiantes que están más relacionados con la experiencia pedagógica de la huerta, perciben este sentido y además han interiorizado uno de los objetivos que se propone, de contribuir al bienestar de la comunidad a partir de lo que se aprende en la huerta del colegio.

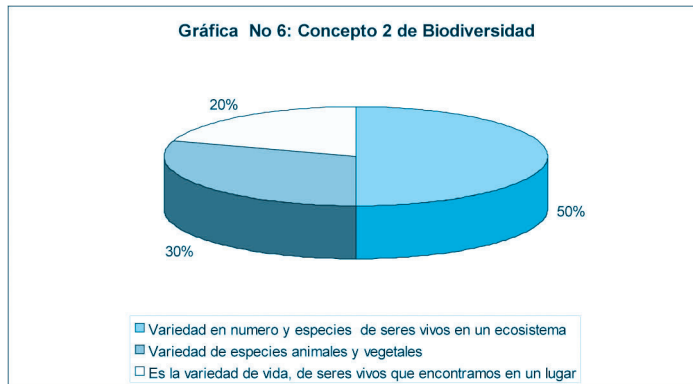
2. En las Gráficas 3 y 4, con las respuestas a la pregunta: ¿Qué es lo que más le gusta de la huerta escolar? Un alto porcentaje de estudiantes de octavo les interesan las prácticas en la huerta porque les permite trabajar en equipo, bajar el nivel de estrés en un ambiente libre de contaminación y además proyectan un concepto de huerta asociado a tecnología limpia dado su origen orgánico y sin utilización de químicos; mientras que para los de noveno, el huerta tiene un sentido cognitivo: aprender procesos, desarrollar habilidades y destrezas relacionados con el campo y el cuidado de la naturaleza.





3. Las gráficas No 5 y 6 representan respuestas a la pregunta ¿Qué es biodiversidad? De estudiantes de noveno que habían trabajado en la huerta el año anterior, (el *concepto 1*, corresponde a las respuestas antes de trabajar las guías de la cartilla elaborada en el primer momento del proceso, y el *concepto 2*, a las respuestas después de trabajar con la cartilla). En los *concepto 1* se identifican ideas centrales sobre variedad y diversidad, y en *concepto 2*, ya deja ver un cambio conceptual, en la medida que expresan relaciones asociadas con otras ideas secundarias u otros conceptos, como número de especies, variedad de vida, lugar y ecosistema.





CONCLUSIONES.

Como experiencia innovadora, logra asociar el concepto de huerta con el de naturaleza y permite a los estudiantes, sentirse parte del ciclo vital desde la siembra hasta la cosecha; trabajar con materia viva y potenciar la vida tanto propia como colectiva. Además, comprender cómo pasan los productos de la huerta a la mesa, cuando realizan prácticas en el laboratorio y aplican principios básicos de la biotecnología, en la elaboración de encurtidos, antipasto, mermeladas, compotas y salsa de tomate.

La experiencia también muestra la huerta escolar, como una posible estrategia de solución a la crisis alimentaria que se anuncia y como respuesta frente al problema del hambre, dado su referente como generadora de alimentos y de productos para el autoconsumo, la distribución, el trueque y los microemprendimientos alrededor del cultivo y procesamiento de plantas aromáticas, los proyectos de lombricultura y la aplicación de métodos caseros de conservación de alimentos.

Además, promueve la interacción e integración interinstitucional, el fortalecimiento del equipo de trabajo pedagógico y la difusión de saberes en la comunidad académica, mediante:

- Intercambio pedagógico entre Bogotá y la región central en Piedras Tolima en Septiembre 2008.
- Participación en las ferias Empresarial Joseista y de Agricultura Urbana de Engativá en el 2008; la Feria Pedagógica Institucional, Local y Distrital 2009 y el Encuentro Comunitario de la localidad con Alcaldía de Bogotá el 23 de Octubre de 2009.

Desde el punto de vista metodológico, promueve la revisión y el ajuste de los contenidos temáticos de ciencias naturales, para crear ambientes de aprendizajes amigables, significativos y al mismo tiempo propone ejes temáticos interesantes y fáciles de comprender y de aplicar en la vida personal de los participantes en el proceso.



Desde el punto de vista investigativo, como proceso desarrollado por las dos maestras de la Red de Ciencias de la localidad de Engativá, incita a leer y documentar la metodología de análisis del discurso, como posibilidad de mejoramiento de estrategias de clase y de evaluación del aprendizaje, que reconozca que niños, niñas y jóvenes son personas con concepciones distintas que aportan con su discurso tanto oral como escrito, diferentes sentidos y significados a las situaciones de aprendizaje.

BIBLIOGRAFÍA

Arca, M., Guidoni, P. & Mazzoni, P. (1990). *Enseñar ciencia*. Barcelona. Paidós/Rosa Sensat.

Berdugo, C. et al. (2006). *De la curiosidad a la ciencia*. Bogotá IDEP-Editorial Panamericana.

Candela, A. (1999). *Ciencia en el aula. Los alumnos entre la argumentación y el consenso*. México. Paidós.

Lemke, J. L. (1997). *Aprender a hablar ciencia*. Barcelona. Paidós.

Sutton, C. (1998). Ideas sobre la ciencia e ideas sobre el lenguaje. *Alambique*. 12, 8-32.

Van Dijk, Teun. 1989. *La ciencia del texto. Un enfoque Interdisciplinario*. Buenos Aires: Paidós.



ITINERANCIA CRÍTICA

Colegio San Bernardino

RESUMEN

Con este artículo queremos contar la experiencia vivida y los aprendizajes construidos en la implementación de un proyecto de investigación cuya pretensión era promover pensamiento crítico en estudiantes y docentes de un colegio público, así como evaluar una metodología de enseñanza propia del territorio muisca de Bosa, de la ciudad de Bogotá.

ABSTRACT

With this article, we want to have the experience and the aprendizajes built in the implementation of a project whose aim was to promote critical thinking in a public school teachers and students, as well as assess the muisca territory's own teaching methodology of Bosa, of Bogotá.

PALABRAS CLAVE: Pensamiento crítico, muiskanoba.

INTRODUCCIÓN

Durante cuatro meses, cinco profesores de las áreas, español, sociales y matemáticas; intentamos proponer y aplicar una metodología de clase que nos permitiera alcanzar los siguientes objetivos con los cursos segundo, quinto, octavo y noveno.

El objetivo general de esta investigación fue diseñar, aplicar y evaluar una estrategia pedagógica y organizacional. Orientada a la promoción en los alumnos del desarrollo de una autonomía crítica para la ciudadanía. Para el logro de este objetivo, fue necesario que la investigación generara espacios de formación necesarios para que desarrolláramos habilidades que nos permitieran:

1. Planear metodologías y currículos para la realización de actividades en el salón de clases que promuevan el desarrollo de pensamiento crítico autónomo.
2. Observar y analizar nuestras propias clases, así como reaccionar apropiadamente ante las situaciones que se presentan.
3. Asegurar difusión y continuidad de las estrategias implementadas, mediante la formación de otros docentes.
4. Evaluar en los estudiantes el desarrollo de autonomía crítica hacia lo ciudadano.

En particular esperábamos generar espacios de actualización, innovación e investigación con los siguientes propósitos.



En la dimensión de actualización. Buscábamos desarrollar y potenciar nuestras habilidades de pensamiento crítico autónomo; informarnos acerca de las diferentes teorías generales que existen sobre pensamiento crítico pero también en teorías particulares que se han desarrollado en la literatura para el área disciplinar que enseñamos; informarnos sobre diferentes proyectos educativos que buscan propiciar en estudiantes el desarrollo de pensamiento crítico autónomo; y establecer relaciones entre lo que se va leyendo y discutiendo con la práctica cotidiana en el salón de clase.

En la dimensión de innovación. Queríamos diseñar y llevar a cabo estrategias para la generación de pensamiento crítico autónomo en los estudiantes; evaluar nuestras estrategias y mejorarlas a la luz de los resultados alcanzados; y evaluar el desarrollo de pensamiento crítico en nuestros estudiantes.

En la dimensión de investigación. Se quiso observar y analizar de manera sistemática nuestra estrategia y el aprendizaje de los estudiantes; generar estrategias de comunicación y formación para profesores que no hacen parte de la investigación; e incorporar el trabajo realizado en el aula al PEI y al currículo de la Institución de tal manera que se garantice la continuidad del trabajo iniciado.

REFERENTES TEÓRICOS

Desde hace mucho tiempo se ha prestado una gran atención al tema de la educación para la ciudadanía y la democracia. Así, por ejemplo, se han definido unos estándares, unas competencias ciudadanas básicas que se supone deben desarrollar los estudiantes de todos los colegios del país (MEN, 2004). Asimismo, se han elaborado y se están aplicando unas pruebas —las pruebas SABER de competencias ciudadanas— consistentes con dichos estándares (ICFES, 2003a y 2003b). La promoción de una educación para la ciudadanía (gracias a esto), ha tomado un impulso hasta ahora no visto, que positivamente ha ubicado a este tema como uno de central importancia en la educación.

Esta renovada atención puede ser entendida como basada en el propósito de propiciar un cambio cultural en Colombia. Sin embargo, el enfoque de las competencias ciudadanas definidas actualmente por el Ministerio de Educación Nacional parece presuponer que, para poder avanzar hacia una situación en un estado de democracia avanzada, necesitamos ya encontrarnos en una situación de ese tipo (Mejía y Perafán, 2006).

Esto, dado que la declaración de competencias ciudadanas necesita de los siguientes supuestos (problemáticos) para ser consistente: a) Los conceptos de la ciudadanía (como acuerdo, exclusión, discriminación, democracia, etc.) son fáciles de definir o delimitar; b) Los mecanismos institucionales para modificar las normas son expeditos y siguen criterios racionales; c) Las personas e instituciones tienen disposición al diálogo, y existe competencia comunicativa de parte de todos; d) El pensamiento crítico es otra competencia cognitiva más, localizada en algunos aspectos puntuales



de la ciudadanía; e) Las relaciones sociales en un nivel macro son la suma de las relaciones sociales en un nivel micro.

Nuestra investigación propone una reformulación de la manera de entender lo que debe abarcar una educación para la ciudadanía. Esta reformulación, fundamentalmente, consiste en la adopción de un enfoque crítico que problematice los supuestos mencionados arriba; guiados por dos principios generales. “1) La acción ciudadana competente no se debe definir tanto por el seguimiento, por parte de los ciudadanos de un conjunto significativo de principios morales y ciudadanos generales, como por el desarrollo por parte de estos de un pensamiento crítico y sensible que les permita decidir responsablemente en cada caso particular cuál es la acción más apropiada. Y 2) una ciudadanía crítica autónoma requiere de un conocimiento profundo acerca de la dinámica de lo público en diferentes niveles (familia, colegio, comunidad, país, mundo), informada por diversos puntos de vista sobre los conceptos de la ciudadanía y su aplicación” (Mejía y Perafán, 2006).

El trabajo de la pedagogía crítica brinda parcialmente un marco teórico para la reformulación que pretendemos de la educación para la ciudadanía (Freire, 1994; Giroux, 1997 y 2000; McLaren, 1997). Esto, en dos dimensiones diferentes: los *contenidos* de lo que se estudia en el salón de clases, y la *forma de las interacciones* entre profesor y estudiantes (Mejía, 2002).

En términos de los contenidos. Tomamos al conocimiento en cualquier disciplina como un objeto social, cultural y político. En concreto, esto quiere decir que el conocimiento en general, y de forma más clara el conocimiento que se estudia en los colegios, puede tener, y en efecto tiene usos particulares en situaciones sociales particulares, con consecuencias sociales, culturales y políticas. En nuestra propuesta, una educación para una ciudadanía autónoma y crítica debe abarcar esta doble relación entre el conocimiento disciplinar y el conocimiento de lo público en cuanto a lo social, cultural, y político, promoviendo su conocimiento crítico.

En cuanto a las interacciones entre profesor y estudiantes. Se reconoce por un lado que ciertas formas autoritarias de relación en el salón de clases, conllevan mensajes implícitos sobre la identidad de los estudiantes, en una especie de currículo oculto, y pueden influir en su actitudes ante el conocimiento, la educación, y la vida en general (Bernstein, 2000). Adicionalmente, ciertas formas de interacción en clase también pueden favorecer el que los estudiantes lleguen a adoptar ciertas creencias y comportamientos de una forma acrítica, en un proceso de adoctrinamiento. Las formas autoritarias no se expresan necesariamente, sin embargo, de forma abierta y visible, sino que pueden fácilmente pasar sin ser detectadas, y requieren de un análisis que vaya más allá de la simple intuición (Young, 1992; Gore, 1997; Rogers, 2004; Mejía y Molina, próxima publicación). En nuestra propuesta, una educación para una ciudadanía autónoma y crítica debe favorecer formas de interacción que, sin caer en la anarquía del “todo vale”, permitan el desarrollo de las conciencias de los estudiantes y contribuyan a hacerlas independientes.



Vale la pena señalar, la importancia de reconocer la complementariedad de estas dos dimensiones. Formas democráticas de interacción entre profesor y estudiantes podrían convertir el conocimiento producido en algo inútil o superfluo, si éste deja por fuera aspectos o perspectivas importantes que sean existenciales en la vida de los estudiantes (Mejía, 2001 y 2002). De forma similar, aunque suene paradójico, el conocimiento crítico de la realidad puede también ser adoctrinado, con lo cual de todos modos se inhibiría el desarrollo de autonomía crítica (ver Freire, 1970; Giroux, 1997; Mejía, 2004).

Una pregunta que surge a partir de lo anterior es ¿cuál puede ser una estrategia efectiva que lleve a la práctica una educación para una ciudadanía autónoma crítica? Aunque existen algunas propuestas en la literatura sobre cómo llevar la pedagogía radical al aula (Freire, 1969; Shor, 1992), curiosamente son pocos los casos en los que se ha intentado examinar efectivamente el impacto de las estrategias propuestas. En nuestra propia experiencia previa de investigación, hemos diseñado y aplicado estrategias diversas que buscaban la promoción de pensamiento crítico y de autonomía; o ambas, así como la formación de docentes para dicha promoción. Dentro de los aprendizajes más importantes derivados de dicha experiencia están los siguientes:

- Una alineación de los objetivos de los profesores con los de las directivas de los colegios (y viceversa) es necesaria para que sea efectiva una innovación pedagógica que requiera de cambios en las concepciones de los profesores. Esto, debido a que en la acción cotidiana de los colegios las concepciones y estrategias se materializan más en las interacciones cotidianas que en las declaraciones estratégicas oficiales.
- Estos últimos aprendizajes tocan una dimensión nueva, que sobresale de lo estrictamente pedagógico, y que entra en el terreno de lo organizacional. Dentro de esta dimensión, y dada nuestra posición sobre el mejoramiento profesoral como un proceso de continua investigación ajustándose a las siempre cambiantes situaciones de clase (Mejía, 2005a), una noción que aparece como especialmente relevante es la de *aprendizaje organizacional*. Entendiendo que el aprendizaje organizacional implica un cambio coordinado en las acciones de una organización, algunos elementos conceptuales de esta teoría permiten ver desde otra óptica algunos de los aprendizajes mencionados arriba. En nuestra revisión de la literatura, encontramos que existen muy pocos ejemplos de evaluaciones de estrategias de aprendizaje organizacional. La mayoría de ellas se concentra en mediciones de cambios en los modelos mentales desde la óptica de la dinámica de sistemas, enfocándose por un lado en las competencias específicas de dicho enfoque (Doyle, 1999), y por el otro, en nuestra opinión, entendiendo los cambios en los modelos mentales como refiriéndose a la modificación de creencias específicas, y no como



cambios paradigmáticos en un nivel más general. Una estrategia de fomento de competencias por parte de los profesores para observar y analizar lo que ocurre en su salón de clases “en tiempo real”, puede ser muy útil para que ellos se den cuenta de lo que ocurre con sus estudiantes. En esta estrategia los profesores generalmente necesitan del apoyo de herramientas conceptuales para guiar la observación y el análisis de clases. Sin embargo, esta estrategia puede ser insuficiente si no existe apoyo institucional adecuado, y si los profesores no conocen y tienen “a la mano” una amplia variedad de estrategias pedagógicas posibles (Mejía, Orduz y Peralta, 2006).

- La promoción de pensamiento crítico autónomo no consiste simplemente en una aplicación de estrategias pedagógicas, sino que compromete las concepciones de los profesores acerca de la naturaleza del conocimiento en general y de sus disciplinas en particular, así como del propósito de la educación. Así, por ejemplo, si un profesor entiende el conocimiento en algunos aspectos de su disciplina como meramente subjetivo, posiblemente le será más difícil identificar situaciones en las cuales sus estudiantes produzcan manifestaciones de pensamiento crítico autónomo, distinguiéndolas de manifestaciones superficiales de opiniones (Mejía, Orduz y Peralta, 2006).
- La identificación por parte de los profesores de manifestaciones de pensamiento crítico de los estudiantes así como de manifestaciones de lo contrario, requiere de los primeros tener la capacidad de ellos mismos reconocer argumentos, establecer conexiones, y en general ir “más allá” de los significados aparentes (Mejía, 2005b; Mejía, Orduz y Peralta, 2006). Es decir, requiere que los profesores sean críticos ellos mismos frente al conocimiento en sus disciplinas.

METODOLOGÍA

El enfoque general de la investigación fue de investigación-acción (Elliott, 1994; Calhoun, 1994), a partir del trabajo sobre innovación pedagógica del colegio.

Las actividades principales de esta investigación fueron:

1. Talleres iniciales de reflexión conjunta sobre la educación y el conocimiento, y de diseño de metodología y currículo.
2. Sesiones continuas de análisis de clases, de reflexión conjunta sobre la educación y el conocimiento, y de diseño de metodología y currículo.
3. Desarrollo de competencias en los profesores para el manejo de situaciones de clase.
4. Evaluación del desarrollo de la autonomía crítica en los estudiantes.



RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Después de varios meses de desarrollo, preparación y observación de clases en los cursos segundo, quinto, octavo y noveno de ambas jornadas en el colegio San Bernardino, se han podido observar diferentes resultados relacionados con el pensamiento crítico, pero sobre todo, se ha podido caracterizar las diferentes formas de acercarse al conocimiento por parte de los estudiantes. Por ejemplo, los estudiantes del curso 801, están encasillados en una mecánica de clase donde lo trabajado solo es útil para esta y nada más. El estudiante no le da continuidad a los contenidos. Posiblemente el rol que asume el estudiante responde a las dinámicas acostumbradas por los docentes, los cuales no tienen una estructura clara de clase. En varios casos se cumple por temáticas de clase y se cierra el tema. Para superar este inconveniente se ha tratado de planear las clases según la enseñanza para la comprensión, que es una articulación de las clases teniendo en cuenta temas previos para comprender los temas nuevos. La forma de articular el trabajo en matemáticas, es la enseñanza para la comprensión, usar el aprendizaje en, de y para un contexto. Esto mismo se ha comenzado a integrar en otras materias como español, sociales y ciencias en primaria.

Un inconveniente que se ha enfrentado en el proceso es que lo importante para los estudiantes es la nota y no el aprendizaje, siendo este un fenómeno que se presenta principalmente en bachillerato. En primaria no se evidencia esta dificultad, las actividades realizadas en las clases han logrado que algunos estudiantes se interesen por aprender, sin cuestionarse por la nota ni necesitarla como motivación para realizar las actividades.

Sin embargo, en primaria los estudiantes buscan validar siempre su conocimiento frente al profesor, estos estudiantes necesitan aprobaciones externas, no demuestran la suficiente seguridad para validar su propio conocimiento. No obstante, una estrategia que ha funcionado para que tengan más seguridad sobre lo que saben es propiciar a los estudiantes la participación en la autoevaluación y heteroevaluación, cuyo uso en primaria ha permitido a los estudiantes validar y participar en el proceso con más seguridad.

Otra dificultad en el desarrollo de las clases, es la tendencia de los profesores a segregar a los estudiantes que nunca trabajan en clase; en ocasiones ocurre que identificamos cuáles son los estudiantes que se cuestionan y a ellos es más fácil categorizarlos, pero a los que demuestran indiferencia y poco trabajo no es fácil dejarles un tiempo exclusivo para ellos, lo que causa que, para poder continuar la clase, muchas veces se tenga que seguir sin poder trabajar con los estudiantes que tienen más problemas con el desarrollo de las actividades. Esta es una de las situaciones que se espera poder mejorar con el fomento del pensamiento crítico, que el estudiante se dé cuenta que el proceso de aprendizaje depende mucho de él mismo, que no es un agente pasivo que solo depende de lo que enseñe el profesor, sino de lo que el mismo elabore, cuestione y trabaje por su cuenta.



También se ha evidenciado que compartir otros entornos con los estudiantes ayuda a que ellos cambien la relación, que se genere confianza entre los profesores y estudiantes, y se propicie que sean más participativos en clase. El acortar distancias entre la brecha profesor-estudiante como personas ha fortalecido la confianza y ha permitido que el discurso de clase sea tomado con más seriedad por parte de los estudiantes. Esto ha generado un renovado interés por las actividades fuera de salón de clases, dado que así se pueden trabajar otras competencias pertinentes para los estudiantes. Un ejemplo en la clase de matemáticas con 902 fue la falta de ubicación espacial de los estudiantes en cuanto a su entorno. En una actividad los estudiantes se limitaron sólo a reconocer su entorno en San Bernardino, sin embargo no lo identifican dentro de la ciudad. Esto generó un cambio de planeación de clase, y se comenzó toda una serie de actividades de identificación, ubicación y planeación en la que los mismos estudiantes trabajaron con mapas para diseñar una ruta para una próxima salida pedagógica.

Las clases y toda esta planeación ha sido una ganancia para la vida cotidiana de los estudiantes, pero para su vida académica no, pues por ejemplo noveno inicia articulación con el Sena y para esta articulación no es necesario identificarse, sino saber ciertas operaciones y algoritmos. Sin embargo, se considera importante mostrarle diferentes alternativas a los estudiantes, para que ellos vean las mejores y puedan decidir según su criterio. La participación activa de los estudiantes en su proceso de aprendizaje y la toma de decisiones sobre su desarrollo es una de las características que se espera fortalecer con la itinerancia crítica. Otro elemento importante para la investigación es el identificar el momento en que ya no se debe controlar el proceso de los estudiantes sino guiar cómo ellos quieren aprender, ya que hay un momento en que los estudiantes no sienten interés por aprender, sino que quieren que el profesor les muestre para que les sirve lo que les van a enseñar y cómo hacerlo.

En parte un ideal dentro de las clases y para los estudiantes, sería que los profesores utilizaran la misma metodología o por lo menos parecida; y en ciertas ocasiones comunicarse entre ellos para dialogar de las necesidades que sus clases, temáticas o necesidades de los mismos estudiantes (Trabajo en grupo entre los docentes) porque en los cambio de año y en ocasiones de profesores, se pierden los procesos con los estudiantes. Por su parte los profesores se quejan de que no hay tiempo para realizar otras actividades extra-clase; la sugerencia es que por lo menos por ciclos los docentes se reúnan a hablar de los estudiantes, para aclarar cosas o temáticas específicas, evaluando a docentes y estudiantes y articulando mejor las metodologías. Es necesario tener claro los conceptos que los estudiantes deben aprender y de esta manera, comenzar a planear la clase y, si ya dentro de la clase los niños propician otros aprendizajes, los podemos utilizar pues sabemos a dónde llegar.

También es necesario acercar los conceptos a la realidad de ellos, hacer que presten mayor atención a lo que vamos a aprender, pero ¿cuál es la realidad de ellos, y cómo



hacemos para saberla? ¿Cómo hacer que los profesores realicen un diagnóstico, verídico? Una opción que ha servido en el desarrollo del proyecto es propiciar una salida de campo con los estudiantes, y también podría funcionar con los docentes. Los profesores deberían conocer el territorio de los estudiantes, es decir Bosa San Bernardino y sus alrededores, el lugar donde trabajan o trabajarán. Los profesores asesores de curso deberían hacer visitas domiciliarias, y de esta manera acercarse a los estudiantes.

Al final de esta primera etapa, en donde más que fomentar el pensamiento crítico hemos visto el estado de pensamiento de los estudiantes y sus actitudes en clase, nos quedan muchos interrogantes e ideas para trabajar en un segundo momento de la investigación, para poder continuar el ciclo de la investigación acción. Entre varios interrogantes nos quedan: ¿Qué tanto soltamos a los estudiantes y que tanto los sometemos en su proceso de aprendizaje? ¿Cómo generar condiciones de diálogo, donde se puedan consensuar comportamientos? ¿Cómo seguirles enseñando a los estudiantes en un espacio de diálogo en el que ellos participen activamente? ¿Cómo propiciar un ambiente donde los estudiantes que están interesados en trabajar y aprender no sean descuidados? ¿Cómo incluir a aquellos que no se interesan en un principio con las mismas actividades que los demás?

Vemos que una gran necesidad es formarnos los docentes y ayudar a formarse en pensamiento crítico a los padres de familia, para que los estudiantes no tengan conflictos, pues en el colegio pueden ser críticos y en la casa sometidos. También sería propicio que los profesoras nos pusiéramos de acuerdo en una metodología que nos aporte a todos, para que los estudiantes se encuentren en situaciones tan dispares en las clases, donde unos promueven este pensamiento y otros lo inhiben. Quedamos con el compromiso de, en la segunda fase de esta investigación, promover el pensamiento crítico en los estudiantes, y en lo posible homogenizar la situación con los docentes, incluyendo de manera más activa a los padres de familia.

BIBLIOGRAFÍA

- Bernstein, B. (1990). *La construcción social del discurso pedagógico*. Producciones y Divulgaciones Culturales y Científicas El Griot, Bogotá.
- Calhoun, E. (1994). *How to use action research in the self-renewing school*. ASCD, Alexandria.
- Elliott, J. (1994). *La investigación-acción en educación*. Morata, Madrid.
- Freire, P. (1969). *La educación como la práctica de la libertad*. Convergencia, Bogotá.
- Freire, P. (1970). *Pedagogy of the oppressed*. Seabury, Nueva York.
- Freire, P. (1994). *Pedagogy of hope*.
- Giroux, H. (1997). *Pedagogy and the politics of hope: Theory, culture, and schooling*. Westview, Boulder.
- Giroux, H. (editor) (1996). *Counternarratives: Cultural studies and critical pedagogies in postmodern spaces*. Routledge, New York.



- Giroux, H. (2000). *Impure acts: The practical politics of cultural studies*. Routledge, Nueva York.
- Gore, J. (1997). On the use of empirical research for the development of a theory of pedagogy. En *Cambridge Journal of Education*, 27(2), 211-221.
- Hynd, C. (1999). Teaching students to think critically using multiple texts in history. *Journal of Adolescent & Adult Literacy*. 42(6), 428-436.
- ICFES (2003a). Pruebas SABER grado 5o. Disponible en http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/htm/cont_70.jsp?rec=not_547.jsp [Abril 2006]
- ICFES (2003b). Pruebas SABER grado 9o. Disponible en http://200.14.205.63:8080/portalicfes/home_2/htm/cont_70.jsp?rec=not_547.jsp [Abril 2006]
- Jaramillo, P. et al (2005). *Informática: Todo un reto*. Ediciones Uniandes, Bogotá.
- McLaren, P. (1994). Multiculturalism and the post-modern critique: Toward a pedagogy of resistance and transformation. En Giroux, H. y McLaren, P. (eds.), *Between borders: Pedagogy and the politics of cultural studies*. Nueva York: Routledge.
- Mejía, A. (2001). Reconstruction in criticality: A discussion on questions, assumptions, and interpretation. En *Inquiry: Critical Thinking Across the Disciplines*, vol. XXI, no.1.
- Mejía, A. (2002). A Critical Systemic Framework for Studying Knowledge Imposition in Pedagogy. Tesis doctoral sin publicar, Business School, The University of Hull, Hull, Reino Unido. Disponible en <http://www.prof.uniandes.edu.co/~jmejia/thesis/thesis.htm> [Abril 2006].
- Mejía, A. (2004). The Problem of Knowledge Imposition: Paulo Freire and Critical Systems Thinking. En *Systems Research and Behavioral Science*, vol. 21 No.1
- Mejía, A. (2005b). Hacia una investigación en pedagogía sin tanta ciencia (y con más filosofía). *Revista de Estudios Sociales*, 21, 69-79.
- Mejía, A. (2005b). Some philosophical issues about the promotion of critical thinking in education. Ponencia presentada en 40a conferencia anual de la *Philosophy of Education Society of Great Britain* (PESGB), Oxford, abril de 2005. Disponible en <http://k1.ioe.ac.uk/pesgb/x/Mejia.pdf> [Abril 2006].
- Mejía, A. y Molina, A. (próxima publicación). Are we promoting critical autonomous thinking? Observation of conversational genres can help us answer that question – but it is not enough. Aceptado para publicación en la *Cambridge Journal of Education*.
- Mejía, A., Orduz, M., y Peralta, B. (2006). ¿Cómo formarnos para promover pensamiento crítico autónomo en el aula? Una propuesta de investigación acción apoyada por una herramienta conceptual.



TRAS LA PISTA DEL CARACOL: APROXIMACIÓN A LA ENSEÑANZA DE LA CIENCIA DESDE LAS INTERACCIONES³⁰

Fabiola Moreno C

RESUMEN

Este documento da cuenta de una experiencia pedagógica que muestra las posibilidades de realizar una clase de ciencias naturales con base en problemas surgidos en la interacción del niño y el caracol de jardín. La experiencia está fundamentada en una perspectiva contemporánea de pensamiento, que introduce criterios de integralidad en la aproximación al estudio de Helix Aspersa Muller.

Desde el constructivismo radical y la revaloración del conflicto y del error que den cuenta de cambios conceptuales. El trabajo comienza en el aula de clase, donde se trabaja desde ésta perspectiva con estudiantes de sexto y noveno grado de secundaria del colegio Tomás Rueda Vargas de la localidad cuarta de Bogotá, San Cristóbal.

En la experiencia, también se puede apreciar como cuando las actividades se articulan entorno a problemáticas reales y vivenciales, los temas que se tratan en clase tienen que ver no sólo con el conocimiento sino con los valores. De ahí que se tejen unas relaciones particulares con el grupo de investigación la cual es transcendental en el desarrollo del proyecto.

PALABRAS CLAVE: Caracol, Constructivismo radical, interacción, aula de clase, grupo de investigación.

INTRODUCCIÓN

Las quejas, reiteradas, acerca de los resultados de la enseñanza de la ciencia se han abordado en diferentes investigaciones; desde la perspectiva de hacer mejor lo que siempre se ha querido hacer, o de investigar otras variables que pueden jugar un papel importante en lo que se hace en clase. En este sentido, se sitúan por ejemplo las aproximaciones constructivistas, que proponen llegar a las metas tradicionales mediante las búsquedas idiosincráticas. O se concreta actualmente en una serie de investigaciones que remiten la problemática a las concepciones de ciencia y de conocimiento que imperan en la actividad docente, en donde lo que el docente piensa que son la ciencia, la enseñanza, el aprendizaje, etc., es determinante en cuanto orienta su actividad.

Ahora bien, es posible caracterizar un conjunto de imágenes; códigos que casi siempre, de manera insospechada, desapercibida, se instalan en la conciencia,

30 Este es un aparte de una experiencia de aula, elaborado como parte del marco teórico del proyecto Tras la huella del caracol, propuesto en el marco de fortalecer equipos de investigación en las localidades. Instituto para Investigación Educativa IDEP 2009.



definen nuestras relaciones, y determinan inexorablemente nuestras acciones con relación a la enseñanza de la biología. En tales imágenes suele tener especial significado las siguientes:

- La imagen de conocimiento que el maestro investigador ha venido construyendo.
- Las concepciones de maestro y aprendizaje.
- La concepción de ciencia- Particularmente de la Biología.

Estas imágenes muestran también las reflexiones y los cuestionamientos sobre la base ontológica y epistemológica de nuestras certidumbres en cuanto a aspectos relacionados con la cognición.

De acuerdo con lo anterior, en la construcción de un discurso de la Biología en donde la maestra trata no sólo de evitar recaer en un activismo clásico o en un conductismo reduccionista, con un discurso vacío; pero que, en el fondo se trata de los mismos discursos de moda, o de mostrar una didáctica “diferente”. Se trata de, cuestionar los fundamentos de la concepción de conocimiento clásicas, de ver con otra mirada la organización de lo organizado, de revisar la realidad de un comportamiento por casualidades, y construir un discurso, un modelo por interacciones.

Para esta construcción, es insuficiente alimentarse desde diversas fuentes de conocimiento (textos, seminarios, talleres, discursos de especialistas o de maestros), sin una reflexión que oriente la búsqueda, nuestras metas, que resuelva, al menos en parte, algunas dificultades, que nos lleve a plantearnos nuevos interrogantes, a configurar una manera de ver el aula y los procesos de interacción en ella vislumbrados. De no ser así, la concepción de conocimiento y por tanto de ciencia, su enseñanza, permanecería inalterada, siguiendo la administración lineal del curriculum; tal aprendizaje reflexivo se proyecta como elemento que orienta la acción que tiene que ver con hacer ciencia³¹, por tanto, tales “informaciones” son útiles no en tanto que corresponden a exigencias ajenas al proyecto en sí mismo o el dar cuenta que se hacen cosas, sino se constituye en un proceso de auto- cualificación.

En relación con el problema central de este trabajo consiste en diseñar y llevar a la práctica actividades orientadas a la constitución de una disciplina de trabajo científico, en la que se encuentre involucrado el conflicto epistémico

REFERENTES CONCEPTUALES

Las investigaciones contemporáneas plantean elementos convergentes que tienen que ver con la enseñanza o el papel de la escuela en el ámbito de lo formativo. Al redefinir el conocimiento, éste ya no es conocimiento de una realidad externa al individuo que conoce, sino conocimiento de la experiencia del sujeto, cambia sus contextos de construcción. Esta característica elimina tanto la posible objetividad

31 Segura Dino. “LA INTEGRACION, mas alla de las disciplinas. Ponencia en el PRIMER ENCUENTRO CONGRESO NACIONAL DE PEDAGOGIA: UNA VISION INTEGRADORA DE SABERES”. Gimnasio Moderno. Octubre de 1.999. Bogota.



como la perspectiva de la transmisión y el privilegio de la razón en los procesos.

Este elemento, la concepción de conocimiento en su construcción (que tienen que ver con la concepción de la realidad) seguramente transformará las actividades de clase y posiblemente la escuela en general. Hoy ya existen libros de texto a nivel medio que intentan aproximaciones desde estas nuevas maneras de pensar y planteamientos que proponen otras maneras de organizar la clase.

El apareamiento del conflicto en este contexto, es para nosotros muy importante desde dos perspectivas. En el conflicto puede aparecer el error explicitado, el cual, es una evidencia de aprendizaje, esto es, de aquel aprendizaje que ha sido acompañado o que ha sido la causa de un cambio conceptual. Pero, por otra parte, el que alguien acepte que estaba equivocado y que ahora piensa de otra manera es una formación que desde la disciplina de la actividad científica debería proyectarse a la vida diaria.

Estas consideraciones plantean a su vez tareas específicas para los maestros. Podría pensarse, con Piaget, que no ha que enseñar a los niños aquello que ellos pueden descubrir (o construir), en tal caso, en la exploración el maestro debería colocarse al margen, dejar que sean los estudiantes mismos quienes trabajando desde sus concepciones (que el maestro puede considerar erróneas) lleguen a transformaciones mediadas por el (reconocimiento) conflicto, por el error, a través de la pregunta. Pero, también podríamos pensar que es precisamente tarea de la clase el que no se parta de cero, sino que se utilice la información disponible y que se construya a partir de ella. Y esto también tiene que ver con la constitución de una cultura (Villaveces, 2003).

Así pues, el maestro debe actuar “en el filo de la cuchilla” permitiendo a la vez las transformaciones mediadas por las interacciones, por el conflicto apoyándose en el legado de la humanidad. En este sentido podríamos hacer una clasificación muy gruesa de aprendizajes deseables. Podríamos pensar en aquellos que conducen a la elaboración de una disciplina de trabajo científico (**DTC**), y en los que son de tipo puramente informativo (**I**) que se instauran sobre ellos. Bajo esta intención, se aplica la estrategia en el colegio Técnico Tomas Rueda Vargas, con 280 estudiantes de básica secundaria.

Algunos ejemplos (**DTC**):

- El manejo de variables: mantener todas las variables constantes menos una, al estudiar un fenómeno.
- Establecer correlaciones entre las variaciones experimentales encontradas con la perspectiva a llegar a legalizaciones o a presentaciones probabilísticas.

Algunos ejemplos (**I**):

- Las estrategias para la aplicación de una ley, las técnicas para ciertos montajes



experimentales, y los enunciados de los principios y leyes. No esperamos que los estudiantes lleguen a las formulaciones (tales como las leyes de Newton o el principio de Chatelier).

- Y es con respecto a los primeros que creemos que es importante el trabajo mediado por el error, mientras que en otros casos las exploraciones guiadas pueden ser mucho más afortunadas posibles.

Por otro lado, como lo plantea Piaget; una de las características del desarrollo del pensamiento en los seres humanos, es la capacidad de hacer correlaciones y recurrencias, entendidas éstas como la capacidad de realizar simultaneas relaciones de variables, claramente distintas para la construcción de una explicación satisfactoria en el ámbito del conocimiento científico. Según Ernst Von Glasersfeld en el texto *Aspectos del constructivismo radical*, el organismo, se supone, posee, al menos las siguientes capacidades: La capacidad mas allá de ella, la tendencia a establecer recurrencias en el lujo de la experiencia; esto a su vez, supone por lo menos otras dos capacidades: Recordar y recuperar (re- presentar) experiencias, Y la capacidad para hacer comparaciones y juicios de similitud y diferencia.

A parte de éstos esta el presupuesto de que al organismo le gustan ciertas experiencias más que otras, lo que significa que posee algunos valores elementales.

De esta manera, de un enfoque triangular Maestro estudiante contenido, se pasa a la analogía de la telaraña, los hilos entretejidos con los diversos útiles conceptuales y sus relaciones de interdependencia con su entorno, a partir del conocimiento reflexivo y crítico de su realidad biofísica, teniendo en cuenta, la cultura y el conocimiento común sobre los usos del caracol. En este enfoque no se toman las disciplinas como usualmente se suele mirar las diversas disciplinas y plantean:

RESULTADOS

En la propuesta se observan aspectos de la vida cotidiana pretendiendo superar con ello el tradicional modelo didáctico basado en la relación triangular, Maestro-estudiante -contenido, por la de interacciones a partir del conocimiento reflexivo y crítico de preguntas generadas por los chicos.

El grupo de investigación, tiene espacios de encuentro y desencuentros. Y como todo espacio, el del grupo tiene siempre un pretexto para comunicar, reflexionar y disfrutar de la compañía del otro. En este sentido, se apunta a trabajar en conjunto y el que está a mi lado, mi par, se convierte en mi ayuda, en mi compañero/a el cual ha venido construyendo un mundo, con un conocimiento particular, una particular inclinación por percibir un conjunto de hechos, una determinada sensibilidad de lo que ve y conoce, el mundo que percibe, distinto para unos y para otros.

Estar consciente de esto hace posible que la elaboración, construcción de un tejido de conversaciones alrededor del mundo de la biología sea posible, el oído, la vista,



el olfato de los biólogos, estudiantes, padres, directivos que conforman el equipo se convierte en un tejido de información enormemente vasto, donde para unos sólo existe un ruido indistinto, otros son capaces de discernir, percibir, de identificar, reconocer, de ver fenómenos que para otros son completamente ignorados. En esta reconstrucción cada uno de los integrantes del grupo aporta su propia experiencia... su posibilidad de relación intersubjetiva, de creación y de autoafirmación, la verbalización del mundo, es decir, su conocimiento su percepción de un mundo distinto para uno y para otros.

El encuentro en cada clase sirve de igual forma para crear y asentar hábitos, para arraigar y desarraigar rutinas, para construir estilos, componer ambientes, detallar atmósferas, para ir propiciando familiaridad y la confianza de manera que se superen los lugares de trabajo. A la vez permite un conocimiento al servicio de la obra, un conocer que alberga astucia, atajos, trucos que retoma la experiencia, como el conocimiento propio de los artesanos... de los artistas en donde intervienen elementos como olfato, la intuición, la vista...

Es una propuesta de aula, en donde se observan elementos cotidianos mirados desde la interacciones, ver la interacción de el caracol de jardín frente a diversas variables, no es un problema de la biología es un problema que se debe asumir desde una totalidad, no desde fragmentos de conocimientos, no es un aprender para el futuro o por si acaso, es un problema vivencial que exige que asumamos nuestra responsabilidad la formación de valores. En la medida en que en el aula asuma la construcción de actitudes y valores de responsabilidad y respeto hacia todas las formas de vida implica un cambio de comportamiento de los individuos y la sociedad frente a su medio, y traspasa las aulas escolares para convertirse en una vivencia.

En el espacio del proyecto *Tras la huella del caracol* se ha venido generando un ambiente dentro y fuera del aula, libre y espontáneo, en donde los niños se mueven, manipulan, gritan, y comentan con los compañeros de otras mesas de trabajo, comprobando que existen otras maneras de mirar las mismas cosas, dándose cuenta que no todos comparten las mismas opiniones que el trabajo en grupo relega la actividad individual y hace que se origine la necesidad de crear y argumentar, defender ideas, justificar las opiniones, y al hacerlo, se ven retados a aclarar sus pensamientos.

La experiencia presupone varios momentos, que inicia con las preguntas de los estudiantes su manera curiosa de acercarse a los caracoles. Los chicos exponían sus ideas de manera que se hizo necesaria una discusión general, donde se propusieron por un lado organizar sus ideas exponerlas con carteleros, y por otra parte alimentarse de otras fuentes como sus papas, abuelos e Internet sobre los caracoles:



*"Gima Paola Mejía Vera
¿Cómo nació el caracol?
No se sabe la fecha ni el cómo pero existe desde antes de Cristo
¿Los caracoles tienen bacterias?
Si parásitos unicelulares y pluricelulares
¿Los caracoles mueren tarde o temprano?
Viven alrededor de cinco a siete años"³²*

En la clase se anima a los estudiantes a realizar una colecta de caracoles, y a realizar la "casa" donde van a estar, es cuando los chicos diseñan variedad de casas con materiales diversos alguno de estos reciclados. Luego, de tenerlo en condiciones variadas se explora las características externas y el comportamiento de los caracoles. Algunos de los estudiantes reaccionan de distintas maneras cuando tienen en sus manos unos con alegría otros dicen "ugh", o no los prefieren tocar. En este momento los chicos comienzan un primer reconocimiento de las diferencias individuales de los caracoles, a establecer retos a aprender lo suficiente sobre el caracol para poder predecir su comportamiento bajo una variedad de condiciones.

Se les pide observaciones detalladas y a comprobar hipótesis:

*¿Cómo se mueven los caracoles? ¿Qué tan rápido es el paso de un caracol?
¿Qué y cómo comen los caracoles?
¿Los caracoles son atraídos o repelidos por las sustancias en particular?
¿Los caracoles pueden ser tentados para viajar más rápido o en una determinada dirección?
¿Cuáles son las semejanzas con respecto a otros animales? ¿Cuáles son sus diferencias?.*

Cada equipo de trabajo fue avanzando en sus elaboraciones experimentales teóricas de modo que se dio la necesidad de conocer eso tan interesante que hacía cada grupo. Cada grupo expuso lo que había construido a través de carteleros que recogían los primeros aportes de su trabajo, luego gracias a las intervenciones de los compañeros y de la maestra por medio de preguntas, sugerencias comentarios se enriqueció la búsqueda dando paso a una segunda etapa del proceso.

Haciendo Pistas: ¿Cómo se mueven los caracoles?

Cada grupo cuenta emocionado el talento creativo de estas lentas criaturas

! No se puede pensar que los caracoles pueden hacer mucho. Pero con un poco de ayuda, pueden ser artistas!

Natalia dice, se pone los caracoles en una hoja de papel negro y se dejan que ellos hagan lo que hacen - gatear. Luego se ve una pista viscosa que ellos dejan.

³² Taller de clase_trabajo experimental



Cuando el papel está lleno de por pistas de caracol, cuidadosamente a los caracoles se les coloca de vuelta en la “casa”, se espolvorea talco en sus pistas, se quita el exceso de talco, y luego se admira el arte de caracol.

Jhon Jairo Hernandez: dibujamos una raya en una hoja para ver si se movía en línea recta para poder ver su desplazamiento medimos con una regla y el tiempo utilizamos el cronometro del celular, luego pudimos ver variaciones de acuerdo al tiempo, no se desplazo de igual manera con respecto al tiempo. Observamos cómo se comporta frente a un obstáculo, para esto le íbamos colocando un papel por el camino que iba el caracol.

Los estudiantes poseen concepto temporal, relacionando el espacio- tiempo. A partir de las respuestas e intervenciones de los chicos es importante ver como alguno de ellos asocian el tiempo con el espacio para hablar de distancia. Denotando la necesidad de objetivar un concepto tan abstracto y subjetivo como este. Se puede decir que buscan moverse en la esfera de lo real. Asimismo para justificar la distancia los chicos consecuencia describen la manera como se desplaza el caracol.

Otros chicos preguntaban rápido con respecto a que? ,

Y lo explican mediante la actividad que denominaron: **Carrera de Caracoles**

Como conseguir que un caracol sea tentado para viajar más rápido en una determinada dirección? ¿Cómo podemos conseguir un caracol a ganar la “Gran Carrera de caracol”?

Los estudiantes buscaban la manera de influir en influir en la velocidad y la dirección de un caracol.

.Los estudiantes pensaban que sustancias podían utilizar y sobre las reglas básicas para la carrera de caracoles

La tarea entonces era evaluar lo que encontraban en textos e internet y hallarle un “uso práctico”

Los caracoles se mueven de acuerdo a sus propios reflejos e instintos.

Esta información era útil en cuanto que podían rastrear directamente a la línea de meta en una carrera de caracoles.

Diseñaron la pista y se les presenta la opción de construir las normas básicas para las carreras entre pares de caracoles:

Para esto los marcan para diferenciar uno del otro y le colocan hojas de plantas y agua para atraerlos y luego los clasifican por tamaño.

Un menú para Don caracol: ¿Qué y cómo comen los caracoles?

Se inicia pidiéndoles a los chicos que ellos son propietarios de una cafetería como nuevos propietarios de la cafetería de “herbívoros”, los niños deben desarrollar un nuevo



menú. Como los caracoles van a ser uno de los clientes más comunes, los niños van a elaborar un a consulta para averiguar qué alimentos los caracoles consumen escogen como la mejor opción. Esta información puede ser útil a la hora de hacer su menú!

Los chicos al conocer que los caracoles son herbívoros y comen una variedad de materiales de plantas diferentes, y las que son menos favorecidas son peludas o puntiagudas hojas. Se alientan entonces a los niños a utilizar estas en sus pruebas. Al preguntarles a los chicos de cómo se alimentan algunos lo hacen teniendo en cuenta la información que encontraron otro lo hacen utilizando analogías:

Javier dice: *ellos se alimentan como utilizando una sierra por eso encontramos las hojas mordisqueadas.*

Karen menciona: *"Los caracoles se alimentan en una de dos maneras. Normalmente el caracol utiliza su rádula. Esta es la lengua del caracol. Cuenta con más de 14.000 minutos de sierra como los dientes por toda su superficie y se utiliza para 'raspar' de distancia en la superficie del producto alimenticio. El caracol también tiene una mandíbula córnea. A veces lo utiliza para morder pedazos de una hoja en la misma forma como una oruga come."*

Paola; *con asombro menciona come hasta papel;*

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

La partida, el retorno: rupturas y las tensiones

La intencionalidad del proyecto fue la de promover un abordaje alternativo al estudio del territorio que le permitiera a los docentes, estudiantes y miembros de la comunidad aproximarse al conocimiento de su entorno mediante un proceso de interacción social sin caer en reduccionismos, con el propósito de transformar las condiciones problemática. En efecto la experiencia vívida nos posibilitó evidenciar como el concepto de territorio se construye y vivencia desde la cotidianidad de los niños lo que permitió a los estudiantes participar en la elaboración de su propio conocimiento a partir de sus intereses particulares

No obstante, es necesario reconocer que esta forma de trabajo todavía genera dificultades y tensiones en la convivencia escolar, dado que esta exige aprender a trabajar en colectivo y a tramitar de forma fraternal y razonada las diferencias a fin de que estas no se conviertan en conflictos personales situación que con frecuencia suele presentarse en los trabajos de carácter innovativo, como el que se llevó a cabo.

En este marco, y a partir de la experiencia desarrollada quedó demostrado que es posible construir otros modos de abordar la realidad escolar a partir de las indagaciones que realiza el docente sobre su contexto lo que conduce a plantear nuevas metodologías y estrategias de acuerdo con las búsquedas consideradas dinámica que solo es posible si la basamos en el *"trabajo cooperativo, solidario y respetuoso de la diferencia"*.



Es cuando se propone trabajar por grupos donde cada uno de ellos sustentará cual pregunta le llama la atención. Es cuando va emergiendo actividades en donde los grupos ven involucrados: la búsqueda de información, la discusión, el montaje realización de experiencias, la escritura de diarios, etc. Todas estas actividades están cruzadas por el reto, como lo menciona Segura (1999): "Definimos una actividad como retadora para alguien, cuando esta persona no la ha resuelto, pero está segura de poder resolverla. Actividades en marcadas en la repetición o en la rutina no entrañan un reto, tampoco aquellas que dese su presentación se interpretan como imposibles de resolver. Es probable que esta exigencia se relacione con las consideraciones de Vigotsky sobre la zona de desarrollo próximo o con los planteamientos de Bruner sobre la motivación intrínseca. Sin embargo cuando nos referimos al reto, lo hacemos más en términos de conocimientos que de desarrollo de la inteligencia".

BIBLIOGRAFÍA

Landinez Fanny. Ponencia: El Ambiente Educativo: Un espacio a transformar
Moreno Gildardo y otros. La construcción de la confianza. Escuela Pedagógica Experimental- IDEP. Pag 130-150. 1.998.
Segura, Dino. Del aula para El aula. Alcaldía Mayor de Bogotá-CEPE. Cuaderno 1. 2002.



TRES PROPUESTAS: ÉTICA, CONVIVENCIA Y ORIENTACIÓN ESCOLAR; UNA SOLA MIRADA PARA GENERAR AMBIENTES EDUCATIVOS SANOS.

**Derly Gómez Montealegre,
Silenia Sánchez Cárdenas,
Juana Margarita Cortes,
Fernando Ramírez Hidalgo.
Institución Educativa Distrital Codema. J.M**

RESUMEN

El proyecto que se está desarrollando en la institución, se plantea desde la articulación de tres propuestas pedagógicas que venían trabajando de manera aislada y que ofrecen la posibilidad de construir una apuesta de tipo colectivo. La propuesta se enmarca desde la formación humana, la ética colectiva y la participación; como categorías que se articulan desde cada una de las líneas para aportar a la identidad personal y social en aras de la construcción de los proyectos de vida de los y las estudiantes. El proyecto ha diseñado acciones y actividades articuladas para incidir en la cultura escolar. Sin embargo, es una propuesta que a largo plazo puede transformar los ambientes escolares, en la medida en que deje de ser una innovación y se convierta en una política institucional.

ABSTRACT

The project which is being developed within the institution, arises from the articulation of three pedagogical proposals that you were working in isolation, which provide the ability to build a collective bet. The proposal fits from human training, collective ethics and participation as categories articulated from each of the lines to provide to the personal and social identity in the interests of the construction of the students's life projects. The project has designed actions and articulated activities to influence the school culture, however is a proposal that in long term could transform school environments, ceases to be an innovation and become it an institutional policies.

PALABRAS CLAVE: Convivencia, ética colectiva, resolución de conflictos, pedagogía crítica, proyecto de vida, formación humana, contexto, participación, cultura escolar.

INTRODUCCIÓN

Este proyecto de investigación, surge de la reflexión sobre las prácticas pedagógicas y la cotidianidad de la escuela como espacio de formación e interacción permanente. Desde allí se establece la pregunta acerca de cómo procesos fundamentales en la escuela; cómo la formación ética, la convivencia y la orientación escolar continúan



haciendo sus procesos de intervención de manera individual a pesar de que sus objetivos tienen múltiples puntos de encuentro y todos le apuestan a la formación de la persona en aras de ofrecer herramientas a los y las estudiantes para la construcción de sus proyectos de vida.

Se plantea en el colegio Codema, un proyecto de innovación pedagógica que nos permita realizar una investigación; acerca de las posibilidades de abordar a la cultura escolar desde la articulación de los propósitos de convivencia, orientación escolar y formación ética -que pretenden ofrecer herramientas para la construcción de proyectos de vida-, que desde la escuela posibiliten la integración de los y las estudiantes en la sociedad y propendan por la reconstrucción del tejido social. Para ello se diseña una propuesta desde la perspectiva de la formación humana; se propician espacios de participación con la comunidad educativa; se reorientan los objetivos de la cátedra de ética y se espera adoptar la articulación desde el Proyecto Educativo Institucional.

Desde la concepción de la pedagogía crítica las directivas, los maestros, los estudiantes, las familias negocian y producen significados, es la escuela un espacio para la construcción de nuevas formas de vivir y convivir. La ejecución del proyecto de innovación, está diseñado desde la metodología de la pedagogía crítica, nuestras acciones se plantean desde el método dialéctico de la práctica – teoría – práctica. En donde todos los procesos de formación deben salir del contexto inicial del estudiante, es a partir de allí que se abren espacios para la confrontación con la teoría y este proceso debe generar en el estudiante volver a la práctica a la cotidianidad y realizar aplicación de su aprendizaje, y es aquí en donde se pueden llegar a verdaderos procesos de transformación y empoderamiento de los estudiantes con los aprendizajes recibidos y con los espacios de su cotidianidad.

Los procesos de convivencia, ética y orientación escolar se sustentan desde la concepción de la ética colectiva; en cuanto la ética significa para nosotros dar razón de la moral, es decir justificar ¿por qué el ser humano se preocupa y se ocupa por el ser moral.

En segundo lugar, la formación humana hace parte de todos los procesos de vida de las personas. Para la propuesta ha sido fundamental la dirección que ha otorgado la concepción planteada por Maturana (1995) "en donde la formación humana consiste en la creación de condiciones que guían y apoyan a la persona en su crecimiento como ser capaz de vivir en el auto-respeto y en el respeto por el otro" (p.4).

Reconociendo que los procesos educativos deben aportar a la formación de personas constructoras de una convivencia basada en la colaboración, en el respeto y la participación de proyectos comunes, que tengan que ver con el bienestar de la comunidad y con la transformación de la cultura escolar. Velásquez (2002) "La participación la concebimos no sólo desde la intervención en procesos organizativos y funcionales sino que la apuesta es ofrecer para la persona un aprendizaje que permita



adquirir actitudes y conductas para un futuro como ciudadanos y ciudadanas que hacen parte de una sociedad democrática". (p.1).

La formación de la identidad de la persona es un proceso complejo de construcción de su personalidad desde los primeros años de vida, pero éste transcurre en un contexto sociocultural específico, a través de la mediación de los adultos y la influencia de normas y patrones sociales definidos. Por tanto, la propia formación de la identidad social es el marco en el que se configuran las identidades individuales. El estudio de la formación de la identidad es, pues, el de procesos que articulan el espacio de lo social y lo individual desde muchas perspectivas.

La ética colectiva, la formación humana y la participación son categorías de investigación que se trabajan con la intención de responder a nuestro objetivo central que consiste en ofrecer herramientas para que los y las estudiantes definan con claridad los proyectos de vida desde la interacción en la escuela, ya que la integralidad de estos, depende de la condición de concebir la persona como un ser holístico.

En esta perspectiva, la investigación se desarrolla con la población estudiantil del colegio CODEMA IED, sección de bachillerato y los demás actores de la comunidad educativa que intervienen en el proceso de formación de los y las estudiantes, (padres de familia y docentes directores de grupo).

En la investigación educativa, una vez estamos en ella, aparecen cosas nuevas que desafían nuestra atención e interés; es por esta razón que consideramos importante la flexibilidad y apertura que nos ofrece la etnografía; su carácter exploratorio, holístico que permite ver, describir y comprender las realidades escolares como formas totales; aquí no hay un diseño acabado sino que está en constante construcción en la medida que trabajamos en comunidades cambiantes y dinámicas.

En consecuencia las acciones están acompañadas no sólo de registros y bases de datos sino de reflexiones a la luz de las teorías que sustentan el proyecto; los instrumentos bajo los cuales se realiza la recolección de información son:

- Diarios de campo: de talleres en las clases de ética, convivencias, conciliaciones y trabajo con familias
- Observaciones: clases de ética, talleres vivenciales, convivencias, actividades grupo focal (grado 3°).
- Actas: de reuniones de nivel, comités de convivencia
- Grabaciones de audio, de video, fotografías, conversaciones y eventos informales.

A partir de los instrumentos aplicados en la recolección de información y de las actividades propuestas evidenciamos como resultados:

Cambio de paradigma frente a la clase de ética, dada por la apropiación de una



didáctica que en concordancia con el proyecto es vivencial y participativa.

Las relaciones entre pares se fortalecen desde la consolidación de algunos grupos, en donde el acompañamiento y los proyectos diseñados por los directores de curso son de vital importancia ya que a través de este se extiende la propuesta de formación humana, se detectan y abordan casos especiales y se incide en la toma de decisiones a nivel grupal e institucional.

El proyecto permite articular otras propuestas al interior de la institución tales como la propuesta “Hermes Para la Resolución de conflictos”, orientada por la cámara de comercio la cual a través del proyecto de innovación está instalando las mesas de conciliación en cada curso y promoviendo espacios de conciliación con varios actores de la comunidad educativa (padres – docentes, docentes – estudiantes y estudiantes-estudiantes).

Los talleres focalizados con padres de familia y estudiantes de casos especiales permiten observar la articulación de las tres líneas, reflejado en nuevas formas de acompañamiento de padres a hijos en sus procesos escolares.

A partir de las acciones implementadas desde el proyecto el comité de convivencia tiene en cuenta un proceso de participación y formación humana en la toma de decisiones y acompañamiento de los casos remitidos desde una óptica formativa más que sancionatoria, dejando abierta además la posibilidad de revisar y replantear lo establecido en el manual de convivencia.

En el proceso en el cual se encuentra el proyecto podemos observar que el planteamiento de innovaciones pedagógicas en los colegios de carácter oficial se obstaculiza por las concepciones particulares de los docentes y la dificultad para asumir nuevos paradigmas.

La cultura escolar cambia e incide en las políticas institucionales paulatinamente de acuerdo a acciones que se plantean y en la medida que se ha ido ganando espacios para la participación activa y efectiva de la comunidad educativa en las discusiones, reflexiones y toma de decisiones a la luz de la propuesta de innovación.

BIBLIOGRAFIA

- Estrada María Gabriela y Zapata Sepúlveda Carlos. “El aporte de Humberto Maturana al entendimiento y la práctica de la educación”. Fundación integra VIII. 2008.
- Maturana Humberto. “Emociones y lenguaje en educación y política”. Colección HACHETTE/COMUNICACIÓN. Chile 1990.
- Maturana Humberto y Sima Nisis. “Formación Humana y capacitación”. DOLMEN. 1995.
- Martínez Miguèlez Miguel. La investigación cualitativa etnográfica en educación. Edit. Trillas, México, 1999



Velásquez Buendía Roberto. "La participación del alumnado en institutos de educación secundaria: Una aproximación a su realidad. Revista iberoamericana de educación. Número 15. Micro política en la escuela. 1997.

S.Ovidio y Hernández D `Angelo. "Proyecto de vida como categoría básica de interpretación de la identidad individual y social". Centro de investigaciones Psicológicas y sociológicas.

Mc Laren Peter. "Pedagogía crítica y cultura depredadora". Editorial siglo XXI.



UN VIAJE A TRAVÉS DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA EN UN BARQUITO DE PAPEL

Colegio Tomas Carrasquilla

RESUMEN

La idea del proyecto es hacer de la clase un espacio de producción de cosas bellas. A través del desarrollo de la creatividad de mundos posibles, donde todo se vale.

PALABRAS CLAVE: Viaje, lectoescritura, creatividad, lúdica, niñez, escuela.

ABSTRACT

The objective of the project is to transform the class into a beautiful things production space. By developing the creativity of possible world, in which everything is possible.

INTRODUCCIÓN

A nuestros estudiantes les son tediosas las labores que involucran procesos de lectura y escritura.

A los maestros nos preocupa que los niños y jóvenes no lean pero, ellos sí leen. De pronto no leen, lo que nosotros queremos que lean, y nos angustia que dediquen su tiempo al cine, a la televisión, a la música rock o al computador. Y como creemos que la lectura se refiere sólo a los libros impresos, afirmamos que son malos lectores y hemos terminado por declarar como enemigos número uno del libro y la lectura a los medios de comunicación y las nuevas tecnologías.

Dentro del marco cognitivo del mundo actual, los maestros necesitamos manejar nuevas herramientas científicas y tecnológicas, que nos ayuden a interactuar con la cultura que manejan nuestros estudiantes, ya que en ésta, los medios juegan un papel protagónico, pero realmente ¿estamos dispuestos al cambio que tanto pregonamos?

REFERENTES TEÓRICOS

El lenguaje representa para el ser humano una de sus mayores posibilidades, ya que le permite conocer el mundo, interactuar y apropiarse de él; comunicarse con sus semejantes y expresar en un nivel oral y escrito sus emociones y todo lo que vive y siente.

Para que los niños se decidan a leer, los maestros debemos abordarlos desde distintos frentes. Así habrá que animar al niño a leer: desde la lectura, desde la escritura, desde la oralidad y desde otras formas de expresión.



La creatividad no se hace, se vive, todos somos creativos por naturaleza, ésta la llevamos en el corazón. Debemos cultivarla y poco a poco ayudar a los niños a sacarla a la luz. Esa fuerza interior llena de luces de colores, los ayudará a mejorar sus competencias comunicativas en lo concerniente a interpretación textual, no sentirán pena de opinar y dejar salir lo que llevan dentro, porque las creaciones inicialmente serán colectivas y el punto de partida de esta aventura en él YO que todos conocemos.

Para incentivar en los niños la producción de textos, nos hemos apoyado en Gianni Rodari, con su *Gramática de la Fantasía* en Josette Jolibert con sus obras *Cómo formar niños lectores* y *Cómo formar niños productores de Textos*.

En el Taller de escritura creativa que realizamos en nuestro barquito de papel, enfrentamos al niño con el proceso de escritura sin temores, ni ansiedades, porque el primer taller del curso responde a la pregunta ¿Quién soy? ¿Cuál es mi equipaje para embarcarme en este barquito? Los niños enfrentan a la hoja en blanco escribiendo sobre la persona más importante del mundo del propio "YO" y todos y cada uno de ellos tienen mucho que contar de su persona. El PEI de nuestro colegio tiene como orientación la Tecnología, la Comunicación y la Calidad de Vida y esto está conjugado en el proyecto. En cada una de las partes del barquito, encuentran temas y materiales de apoyo que los conducen a procesos de lectoescritura, en forma lúdica. Por ejemplo escriben sobre sus vivencias, a través de la realización de su proyecto de vida, narran experiencias personales, cuentan de la tradición oral y reproducen los relatos de la casa, (nanas, cuentos, mitos y leyendas), además escriben sus propias creaciones utilizando el computador como herramienta didáctica.

La idea es que adquieran confianza en su capacidad de escribir y ejerciten la lectura de textos plenos de sentido para ellos. Se trabaja mucho en la elevación de su autoestima, consultaron en Internet sobre el significado de sus nombres y en el receso de la Semana Santa, fueron con sus papitos a la Biblioteca Luis Ángel Arango y consultaron el periódico del día de su nacimiento y se enteraron con su lectura qué cosas pasaron en esa fecha tan importante para ellos en el ámbito nacional e internacional. Entrevistaron a sus papitos para saber cosas que les conciernen directamente, antes de su nacimiento, el embarazo de mami, el parto, la clínica... Fue muy productivo este taller por lo significativo para cada uno de ellos.

El poder comunicarse es un arte de gran precisión que involucra no sólo nuestro conocimiento gramatical de la lengua, sino también nuestra competencia comunicativa ligada al estudio de la pragmática.

Detengámonos un instante. Pensemos cómo nuestra forma de hablar o interactuar con otros varía durante una misma jornada. Pensemos en los distintos papeles que asumimos durante el día. Somos estudiantes, compañeros de curso, novios/as, amigos/as, padres etc. En cada encuentro que tenemos con otros - jugamos - un papel determinado que nos hace modificar nuestra forma de hablar dependiendo



de variables tales como el contexto, el mensaje y el oyente.

La lectoescritura es un proceso y una estrategia. Como proceso lo utilizamos para acercarnos a la comprensión del texto. Como estrategia de enseñanza-aprendizaje, enfocamos la interrelación intrínseca de la lectura y la escritura, y la utilizamos como un sistema de comunicación y metacognición integrado. La lectura y la escritura son elementos inseparables de un mismo proceso mental.

METODOLOGÍA

La calidad de la educación, debe entenderse no sólo como calidad de la enseñanza sino también como calidad de los aprendizajes. Teniendo en cuenta el acelerado avance de la ciencia y la técnica que ha permitido al hombre contemporáneo desarrollar medios cada vez más sofisticados de comunicación, se impone la adopción de metodologías de enseñanza que prioricen al sujeto que aprende, sus características internas y personales, capacidades intelectuales y su autonomía en el proceso de aprendizaje.

El método de trabajo de esta propuesta consiste en embarcar a los estudiantes en un barquito de papel, que les ayude en la construcción de una pedagogía que permita llevar la comunicación, la lectura y la escritura a procesos formativos en las dimensiones ética y estética, usando el computador como herramienta.

El componente investigativo desarrolla competencias cognoscitivas: interpretativas, argumentativas, propositivas y socioafectivas de la lengua materna, para intervenir diferentes ámbitos como el comunitario, del aula, del colegio, para que nuestros niños comiencen a pensar como agentes sociales del cambio que Colombia necesita.

Los cruceros propuestos en este barquito de papel, abordan de manera holística la integralidad pues reconoce al ser desde las dimensiones humana, social, pedagógica. Igualmente desde el enfoque de investigación formativa y cooperativa da participación a todos los actores de la comunidad educativa.

De otro lado apunta al desarrollo de la autoformación como eje del proceso de aprendizaje, como también la autonomía que permite definir el rol y la función social del estudiante Tomasino dentro y fuera del aula.

RESULTADOS.

Los logros son muy significativos, embarcamos a los niños en un barquito de papel, donde el timonel es el proceso lectoescritural utilizando las TICs; en este proceso y teniendo como base los lineamientos del PEI de nuestra institución: Comunicación, Tecnología y Calidad de Vida.

Los niños para embarcarse en nuestro barquito de papel, deben llevar su equipaje que se conforma con la pregunta ¿Quién soy,Cuál es mi equipaje, Podré ser un buen timonel de mi propia vida? Para dar respuesta a estos interrogantes. Los niños



realizaron su proyecto de vida, que constan del desarrollo paso a paso del mapa mental YO. Su vida paso a paso desde el nacimiento hasta hoy (10, 11 o 12 años después). El autoconocimiento de sus fortalezas y debilidades, valores, creencias, metas, misión y visión.

Ya dentro del barquito van revisando las bodegas, aprenden con el Capitán del navío, cómo se escribe una Bitácora, un ensayo, un artículo, un comentario, un mapa mental, un resumen, un cuadro sinóptico... De Proa a Popa, juegan a contar historias de Sirenas, Nereidas, del Cancerbero, las Moiras, las Parcas, las Amazonas...

Hicieron una serie de Cruceros: Un Crucero del Amor navegando por los sentimientos más sublimes en el mes del amor y la amistad y realizaron una tarjeta muy hermosa al ser más querido y admirado. (¡Ganó Mamá!) "Un Viaje Virtual por la Ciudad que me vio nacer". La pregunta generadora fue: ¿Qué sé de mi patria chica?

El barquito tiene sus capitanes y a la pregunta ¿Conoceré algunos capitanes? Con esta pregunta aprendieron a escribir biografías imaginarias, luego consultaron en Internet y realizaron la biografía real. Este ejercicio de lectura y escritura fue muy productivo, porque al hacer la lectura contrastiva, les parecieron muy graciosos sus escritos.

En la cubierta del barquito pasaron mucho tiempo, narraron historias de espantos, mitos y leyendas, naufragios, batallas navales, hicieron adivinanzas. El pasaporte era hacer un folleto con embrujos y sortilegios y contaron chistes. Esto es interesante, porque hasta los más tímidos contaron sobre sus trabajos.

CONCLUSIONES

Con esta propuesta los estudiantes desarrollaron importantes habilidades, que tienen aplicación en la vida real, como las siguientes:

- ✓ Manejo de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC)
- ✓ Hablar en público
- ✓ Investigación y resolución de problemas
- ✓ Liderazgo
- ✓ Creatividad
- ✓ Manejo de la lengua materna a nivel oral y escrito
- ✓ Creación de mundos posibles a través de textos expositivos, descriptivos, narrativos, argumentativos...
- ✓ Los estudiantes han conocido culturas y personas diferentes a través de viajes virtuales por nuestros ríos y mares del mundo.
- ✓ Los niños y niñas de sexto grado han innovado, aprendiendo de una manera diferente;
- ✓ Se han modificado las relaciones interpersonales entre los docentes y los estudiantes y entre ellos mismos.
- ✓ Han Trabajado colaborativamente y en equipo.
- ✓ Han mejorado las relaciones entre los estudiantes, ya que en lugar de competir y aislarse, trabajan en equipo y unidos en la construcción de un logro común.



Han demostrado ser muy creativos. Y su imaginación les ha ayudado a ser mejores productores de texto y mejores lectores; ya argumentan sus ideas.

BIBLIOGRAFÍA

NIÑO Jairo Aníbal. Preguntario

RODARI Gianni. Gramática de la Fantasía, Editorial Anagrama, 1997.

Libros de Lecturas diversas

Obras como: La Ilíada Juvenil, Moby Dick, Mitos Griegos, Harry Potter.

Consulta a Portales de la Lengua Española como:

www.cervantes.com

www.portaldelalenguaespañola.com

www.icarito.com



SENTIDOS Y CONTRASENTIDOS EN TORNO A LA INTERPRETACION Y DESARROLLO DE PRUEBAS DE ESTADO EN EL AREA DE CIENCIAS NATURALES, POR PARTE DE LOS ESTUDIANTES DEL QUINTO CICLO DE EDUCACION"

COLEGIOS LAUREANO GOMEZ Y PALESTINA

RESUMEN

En el proceso de valoración de la enseñanza-aprendizaje, debido a la necesidad de resultados, en términos de indicadores de gestión, las instituciones educativas y los docentes en general se ven precisados a asumir medidas de impacto, más que a estudios juiciosos de las causas u orígenes que permitan esclarecer las problemáticas educativas desde su base y así, proponer estrategias pedagógicas que permitan en un mediano plazo planear soluciones de fondo.

En el caso de las pruebas de Estado, los análisis giran fundamentalmente en torno a la efectividad de las respuestas y a la definición de las temáticas y conceptos involucrados. Se hace excepcional poder profundizar en los mecanismos, metodológicos y conceptuales seguidos por el estudiante, independientemente de su acierto o no. El no reconocerlos, hace casi que imposible el implementar estrategias pedagógicas que permitan reconstruir en un mediano plazo los caminos más apropiados para enfrentar éste tipo de pruebas.

El presente proyecto pretende caracterizar las rutas y ejes pedagógicos, conceptuales y metodológicos, tenidos en cuenta por parte de los estudiantes del quinto ciclo de educación; en la interpretación, desarrollo y resolución de Pruebas de Estado. De manera integral se pretende, visualizar los aspectos básicos del entorno cultural que incide en el proceso educativo y evaluativo en particular.

PALABRAS CLAVE : Evaluación, pruebas de estado, competencias, enseñanza y aprendizaje.

INTRODUCCIÓN

La evaluación se asume como un proceso permanente de investigación tendiente a la identificación de aprendizajes, fortalezas, avances, logros y debilidades propios de los planes, programas y proyectos que se diseñan y ejecutan con la perspectiva del desarrollo humano y la transformación social.

Se hace necesario repensar el proceso de evaluación aplicado a los estudiantes, mediado por elementos propios del contexto cultural y pedagógico de manera tal que, ellos se sientan siempre preparados para generar estrategias probables; ya sea a nivel experimental y/o teórico, que les permitan la confrontación de hipótesis en el desarrollo del pensamiento científico. Para convertirse en gestor de



la transformación de su realidad y así mismo responder a los requerimientos del Estado en los resultados de las pruebas aplicadas por él.

Es importante tener en cuenta la multiplicidad de factores que inciden en el desarrollo de las competencias básicas y disciplinares en la apropiación del pensamiento científico tales como: competencias para establecer condiciones, para interpretar situaciones, y para plantear hipótesis y regularidades. De igual forma la mirada del proceso educativo como proceso implica el reconocimiento de las diferentes prácticas pedagógicas que estimulan de mayor o menor manera las competencias que también son reconocidas y trabajadas en las diferentes instituciones y consideradas en el proceso de evaluación adelantado por el ICFES a los estudiantes del quinto ciclo.

De igual forma la mirada integral desde la interrelación de las mismas con el proceso histórico pedagógico y específicamente las prácticas pedagógicas en las ciencias, área aún no suficientemente estudiada desde la mirada cualitativa, junto con el desarrollo de dominios y habilidades, entre otras, permite una comprensión holística del problema que ha relegado a niveles apenas aceptables a los estudiantes y docentes en la interpretación y desarrollo de las mismas.

REFERENTES TEÓRICOS

Marco pedagógico

Además del marco legal, el enfoque pedagógico del proyecto está fundamentado en la necesidad de generar nuevas formas de enseñar y de aprender las Ciencias Naturales, teniendo en cuenta el proyecto de vida de los estudiantes. La pedagogía conceptual se constituye en el referente pedagógico base de análisis del proceso.

De igual manera el desarrollo de competencias básicas y científicas, propios del diseño de las pruebas de Estado, constituye una base teórica fundamental objeto de análisis. Melo Carmen y otro. Enseñanza de las Ciencias Naturales desde el enfoque de la Pedagogía Conceptual.

METODOLOGÍA

El estudio plantea el seguimiento de un proceso cualitativo-participativo de exploración y seguimiento de las rutas conceptuales y metodológicas, seguidas por los estudiantes de 10° grado de los colegios Distritales LAUREANO GOMEZ y LA PALESTINA, de la Localidad Décima de Engativá en el desarrollo de las pruebas de Estado para las áreas de Física, Química y Biología.

Por el mismo diseño cualitativo, el proceso sin perder la rigurosidad investigativa debe dejar que se permean miradas desde la realidad pedagógica y particularmente los elementos de caracterización cultural cifrados especialmente el entorno.

Si bien no se entiende el estudio en un estricto carácter lineal se diseña el estudio en fases que lo orientan.



FASE I. Sensibilización a la población estudiantil y docentes. 1.1 Selección de muestra de estudiantes, acción conjunta con docentes de la institución. 1.2 Encuentro con el grupo de estudiantes seleccionado. Aclaración global del proceso.

FASE II. 2.1 Revisión conceptual y metodológica del sentido y diseño metodológico de las pruebas. 2.2 II sesión con estudiantes y docentes, generalidades de un proceso investigativo. 2.3 III sesión con estudiantes y docentes Precisiones conceptuales fundamentales. Ejercicio de Experiencia

FASE III. 3.1 Definición de categorías generadoras del diseño de la matriz de seguimiento cualitativo para la ruta conceptual y metodológica en el desarrollo de pruebas de Estado. 3.2 Presentación de propuesta de matriz a docentes, discusión aportes y ajustes.

FASE IV. Diseño de estrategia de Focus Group. Aplicación de la técnica. Análisis de resultados.

FASE V. Aplicación de pruebas y análisis a la luz de matriz de seguimiento. Relación de resultados.

FASE VI. Sistematización de las formas de registro cualitativo seguidas.

FASE VII. Estructuración de recomendaciones y elaboración de informe.

FASE VIII. Socialización y análisis con estudiantes. Taller institucional y local con docentes.

Elaboración de publicación aplicada para el desarrollo del programa de Intensificación de las ciencias en las diferentes Instituciones del Distrito Capital

RESULTADOS

1. En la fase de sensibilización con estudiantes y Docentes: se precisa la necesidad de revisar mediante técnicas no estructuradas de encuesta y entrevista los diferentes sentidos y pareceres respecto al proceso educativo y evaluativo formas y la exploración de rutas para acceder al conocimiento y la enseñanza de las Ciencias Naturales.

2. En la fase diagnóstica, se continúa con la aplicación de pruebas específicas complementadas con la técnica de Grupo Focal que permite relacionar el proceso de formación de los estudiantes con las diferentes formas de comprensión del mundo científico y cotidiano. De hecho el que los estudiantes hayan logrado explicitar sus inquietudes ha sido un proceso lento de construcción de confianza y el reconocer que a pesar de hacer parte de un estudio académico también se abre la posibilidad para expresar de una manera fresca y desprevenida su pensar y sentir; siendo justamente ése el gran aporte al estudio. En tal sentido la formulación de estrategias no estructuradas en la recolección de información, ha abierto un amplio campo de análisis y configuración de categorías que permitan enfocar las directrices metodológicas.

En ésta fase se han logrado acuerdos con los docentes en torno a la validez de la estrategia de investigación participación. De igual manera se logra una valoración positiva Con docentes y consejos académicos que dijeron los profes y que los estudiantes.



3. Desde el punto de vista de la revisión conceptual y metodológica, se constituye un logro que los y las docentes de las áreas de Ciencias Naturales de los colegios involucrados en el proyecto, han asumido el compromiso de revisar los referentes conceptuales y teóricos que permitan vislumbrar las posibles causas y salidas a las diferentes rutas de aprendizaje de nuestros estudiantes y a la posibilidad de construir conocimiento científico a partir de ellas. Si bien el abordaje puede darse desde cualquier escuela pedagógica convalidada, se llega al acuerdo que el marco de la pedagogía conceptual, inspiradora de muchos procesos dentro de las dos instituciones, se elige como una óptima posibilidad de análisis referencial. En perspectiva el estudio vislumbra a mediano plazo el revisar la metodología y su incidencia del plan de estudios.

4. Definición de categorías generadoras del diseño de la matriz, es evidente el acierto del empleo de aplicar un formato de cuestionario de prueba no estructurada que posibilita la ampliación de campos y categorías de análisis relacionables con el proceso pedagógico y centrado en elementos contextuales.

La familia, el grupo de pares, el barrio, los grupos culturales referentes, los medios de comunicación, las concepciones de autoridad, el proyecto y sentido de vida, la cotidianidad en lo lúdico, cultural, recreativo, el mundo del trabajo, comienzan a asomarse como elementos válidos de análisis y relación de aspectos eminentemente pedagógicos y desarrollados en la institución escolar.

En cada categoría se hace necesario el identificar unos elementos recurrentes en la expresión de los y las jóvenes que constituyen en áreas de convergencia en el presente estudio.

1. Familia. Diálogo. Lenguaje. Acompañamiento escolar.
2. Grupo de pares. Leguaje. Diálogo escolar. Diálogo cotidiano. Los medios de comunicación y el grupo. La música.
3. El barrio. Diálogos y cotidianidades. Los actores sociales del barrio y el proceso educativo. El campo del comercio cultural y de valores materiales.
4. Escuela. Diálogos con pares. Diálogos con otros actores sociales. El sentido de autoridad. El proceso de aprendizaje y enseñanza. El proceso de evaluación, sentidos y sinsentidos. Las pruebas de Estado.

5. Diseño de estrategia de grupo focal, El grupo focal se selecciona a partir de los resultados de las pruebas pilotos realizadas con los estudiantes, teniendo en cuenta las diferentes niveles como: ALTO-MEDIO-BAJO; así se selecciona 15 estudiantes quienes más tarde proporcionan la información a partir de la observación y la entrevista en profundidad. Quienes trabajan alrededor de unas preguntas explícita o implícita con respecto a las Pruebas de Estado y las formas de acceder al conocimiento.

Aplicación de prueba y análisis, Se aplica una prueba con preguntas tipo ICFES, que involucra las tres asignaturas del área de Ciencia Naturales, (Biología, Física y Química), 10 preguntas de cada una. En un segundo momento



Sistematización de las formas de registro seguidas, La sistematización se realiza a través de Diario de Campo, el registro en las actas de reunión, los informes analíticos de resultados de los documentos de entrevistas y pruebas aplicadas.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.

Al valorar la experiencia de pruebas no estructuradas para el análisis de categorías se evidencian hechos y tendencias que además de establecerlas permiten apreciar algunas posibles caracterizaciones referentes para determinar los sentidos y contrasentidos.

1. Si bien el proceso entendido como un acierto desde lo cualitativo para el análisis de un objeto de estudio en el área positivista de las ciencias naturales, ha sido un acierto; se ha evidenciado que en términos de tiempo los procesos exigen un mayor espacio del trazado.
2. La riqueza de las perspectivas en la conformación de categorías de igual manera amplía el espectro que implica el focalizar de tal manera el análisis que permita profundizar en los aspectos relevantes asociados a los ejes de construcción de conocimiento.
3. Las categorías contextuales parten de relaciones significativas en cuanto a vivencia en el estudiante con protagonismo de éste, no necesariamente en los procesos pedagógicos en dónde actores como los docentes de forma positiva y/o negativa toman un rol protagónico.
4. El proceso de evaluación, independientemente de lo aproximada a una valoración pedagógica clásica, SIEMPRE se asocia a lo que ha enseñado el profesor y particularmente a la forma como ha enseñado. Es evidente que se solicite con énfasis el que sea JUSTA en lo personal y con el mismo "rasero" para todos. Aún persiste el concepto de CALIFICACIÓN, con todas sus connotaciones. De igual manera se asocia al concepto de la necesidad de reconocimiento al ESFUERZO.
5. La experimentación se constituye en el área más rica de significación en las ciencias naturales, particularmente en Biología; el proceso de germinación es recordado gratamente desde el nivel de primaria.
6. La concepción de investigación es importante aunque es evidente que se asocia más a conceptos de consulta e indagación. Los temas centrados en la vivencia inmediata, tales como El cuerpo Humano, Ecosistemas y Medio Ambiente son más aceptados que los temas de abstracción.
7. Los niveles de abstracción en temas asociados a la estructura del átomo y a la conformación y comportamiento molecular (enlaces), es un problema de alta dificultad para apropiar por parte de la mayoría de los estudiantes.
8. Existen unos esquemas recurrentes, la morfología de la célula y la visión de ecosistemas y fauna son predominantes.

A manera de exploración en el área de Ciencias Naturales, presentamos una respuesta de una estudiante de décimo grado quien dice textualmente



“Este año nos pusieron a hacer queso; yo lo hice y cada 8 días lo llevaba al colegio y la profesora no iba, luego se retiro y luego otro profe con el cual perdimos algunas clases. Luego de casi un mes y medio lo volví a llevar y ya estaba picho así que el profe me dijo que tenía que probarlo yo no lo probé y pues creo que me voy tirando la materia y también e tratado de sacarle el olor a queso picho a mi maleta y no lo he logrado”.

EL ESTUDIO DE CLASE COMO ESTRATEGIA DE CUALIFICACIÓN DOCENTE AL INTERIOR DE LAS INSTITUCIONES EDUCATIVAS

**Marisol Roncancio López,
Gladys Johanna Giratá,
Dianit Lemus, Fabio Morales,
Edison Correa.
Colegio La Aurora IED**

RESÚMEN

Mejorar las prácticas pedagógicas, con el fin de acompañar de manera más pertinente, eficaz y eficiente los procesos de aprendizaje de niños, niñas y adolescentes, es el propósito fundamental del equipo estudio de clase del Colegio La Aurora IED.

El estudio de clase, es una oportunidad de aprender en equipos de maestros, dispuestos a dialogar y a reflexionar sobre sus propias prácticas, para identificar características de esas prácticas, pues de no ser por la observación de otros, un maestro en solitario no podría encontrar y por tanto mejorar o fortalecer.

ABSTRACT

Improve teaching practices in order to accompany a more relevant, effective and efficient learning processes of children and adolescents, is the fundamental purpose of the lesson study team, School La Aurora IED.

The lesson study is an opportunity to learn in teams of teachers, willing to talk and reflect on their own practices, to identify characteristics of these practices, but for the observation of others, a teacher alone and could not find both improve or strengthen.

PALABRAS CLAVE: Estudio de clase, equipo de maestros, enseñanza de las ciencias, enseñanza de las matemáticas, experiencia educativa, cambio conceptual.



INTRODUCCIÓN

Las dificultades en el aprendizaje de algunos conceptos de matemáticas y ciencias naturales, en muchas ocasiones son resultado de dificultades en el proceso de enseñanza, representadas en el bajo nivel de motivación en los estudiantes por aprender y bajo nivel de motivación en los profesores por enseñar.

Para el equipo de estudio de clase del colegio La Aurora IED, son justamente estas debilidades en las aulas de matemáticas y ciencias naturales, las que se convierten en su objeto de estudio, la pregunta problema que motiva el trabajo es: ¿Cuáles son las características propias de las prácticas pedagógicas de maestros de ciencias naturales y matemáticas del Colegio La Aurora IED jornada mañana, que se deben fortalecer a partir de la estrategia de trabajo colaborativo estudio de clase? Este es un problema importante y pertinente no sólo para el equipo de maestros que hacen parte del trabajo, sino para la institución educativa, ya que mejorar las prácticas pedagógicas redundará en mejores resultados en los estudiantes.

Por tanto el equipo quiere motivar la conformación de nodos de maestros al interior de la Institución dispuestos a escuchar y a ser escuchados por otros a construir en colectivo mejores ambientes de aprendizaje para nuestros estudiantes.

REFERENTES TEÓRICOS

A lo largo de la investigación ha sido necesario centrarnos en conceptos fundamentales que apoyen la reflexión alrededor del objeto de estudio “la clase” y las dificultades que se presentan en ésta.

En primer lugar es fundamental comprender la necesidad de proveer ambientes de aprendizaje en los cuales niños y niñas participen en experiencias educativas, de acuerdo a esto, se debe reconocer que no todas las experiencias en la escuela son experiencias educativas (Dewey, 1967), incluso algunas experiencias son antieducativas, se debe tener en cuenta este aspecto, pues el aprendizaje de las ciencias naturales y de las matemáticas se genera justamente a partir de experiencias que involucren a los estudiantes.

Si una experiencia debe provocar curiosidad, fortalecer la iniciativa y crear deseos y propósitos lo suficientemente intensos para llevar a una persona a desarrollar experiencias futuras (Dewey, 1967), El profesor necesita fomentar un ambiente de aprendizaje para soportar el cambio conceptual, proveer oportunidades de discusión y consideración de puntos de vista alternativos y argumentos, es también importante determinar las tareas de aprendizaje que promuevan cambio conceptual (Scott, Asoko, Driver, 1991).

Provocar el cambio conceptual en estudiantes, a partir de experiencias significativas de aprendizaje, implica revisar los conocimientos previos, los cuales son un insumo necesario e importante para promover aprendizaje, de ahí que para pensar en clases demostrativas que fueran mucho más allá de ser una experiencia más en la vida de



los estudiantes, era necesario tener en cuenta que para implementar una experiencia es necesario partir de las experiencias que tienen los estudiantes, y las capacidades que se han desarrollado con estas, para convertirlas en el punto de partida del aprendizaje (Dewey, 1967); es importante que en el proceso de desarrollo de la experiencia se posibilite un cambio conceptual, que como afirma (Pozo, 1999), debe implicar no sólo la sustitución o modificación radical de los conceptos o ideas de los estudiantes sobre los fenómenos que estudia la ciencia, sino sobre todo un cambio en la forma de concebirlos, el cambio conceptual implica un cambio en los procesos y representaciones mediante los que los estudiantes procesan los fenómenos científicos y no sólo un cambio en el contenido de esas representaciones.

Las teorías que los niños construyen estén correctas o erradas no son caprichosas, en general son lógicas, algunos llaman “malas interpretaciones” a esas ideas que los niños forman, otros dicen que son conceptos ingenuos, pero son simplemente concepciones de los niños, que tratan de comprender el mundo que les rodea con base en lo que tienen (Worth, 2000) estas ideas deben aprovecharse para provocar cambio conceptual.

(Pozo, 1999), lo denomina “cambio representacional”, para él *“aprender ciencia es también cambiar el tipo de procesos y representaciones desde los que abordan los problemas y situaciones a los que nos enfrentamos”*.

El cambio conceptual requiere de una explicitación progresiva (Pozo, 1999), para generar representaciones explícitas a partir de representaciones y procesos anteriores, los estudiantes deben explicitar sus ideas previas (Campanario & Moya, 1999).

Un segundo elemento teórico necesario para la implementación del estudio de clase, tiene que ver justamente con los conceptos que giran alrededor de este y que ha sido necesario aclarar. El estudio de clase es Un método con el que el personal docente realiza la mejora de la impartición de las mismas con sus colegas. Baba, T. & Kojima, M (2005). Estudio de clases (lesson study). En JICA (Japan international cooperation agency) (Ed). *La historia del desarrollo de la educación en Japón* (p.p. 224-232). JICA.

El estudio de clase se compone de tres momentos:



La planeación (plan) corresponde a la etapa en la cual se hace una investigación sobre materiales didácticos, el propósito de la clase, el grado en el cual se va a desarrollar, y el maestro que va a implementar la clase.

La clase demostrativa (do), es “poner en acción”, lo planeado, es decir toda la discusión desarrollada alrededor de un problema de enseñanza y de aprendizaje, se materializa en la clase demostrativa que es una clase planeada, muy intencionada e implementada por un maestro del equipo, los otros actúan como observadores de la clase, a esta actividad generalmente es recomendable que asistan observadores externos que puedan enriquecer la reflexión posterior, (expertos disciplinares desde el área misma o desde la didáctica, directivos, maestros de otras instituciones, etc). El tercer momento del estudio de clase es la reflexión (see) (la denominación que se le da en Japón es junta de debate para animar la clase), en esta se hace una evaluación de la clase, la idea es retroalimentar el trabajo desde un análisis crítico, por tanto se espera que durante la sesión de reflexión, los observadores externos y los observadores del equipo de trabajo sean muy objetivos, con el fin de sugerir los ajustes necesarios y obtener una mejor clase.

METODOLOGÍA

El equipo de estudio de clase del Colegio La Aurora IED, se conformó a finales del año 2007, iniciando con la lectura de documentos conceptuales centrados en el tema estudio de clase, posteriormente se comienza un estudio de clase sobre la organización de la tabla periódica para estudiantes de grado quinto de primaria, la primera clase demostrativa se desarrolla en marzo de 2008, posteriormente se desarrolla esta misma clase, con los ajustes pertinentes de acuerdo a las observaciones, en los grados noveno y sexto también durante 2008.

Finalizando el 2008, se da inicio al segundo estudio de clase, el cual tuvo como tema la suma de fracciones heterogéneas a partir de hallar el mínimo común múltiplo, la primera clase demostrativa de este estudio de clase se desarrolló con el grado cuarto, posteriormente en grado décimo y finalmente en grado cuarto, durante lo corrido del 2009.

A lo largo del 2009, gracias al acompañamiento del IDEP, el equipo ha organizado el material, redefinió los objetivos y se reestructuraron los protocolos de observación de la clase demostrativa, también se definieron categorías, para caracterizar las prácticas pedagógicas de los docentes que hacen parte del equipo, y se elaboraron protocolos de observación de esas categorías.

Actualmente el equipo, está concentrado en organizar los resultados obtenidos de los estudios de clase para elaborar cartillas informativas que le permitan a otros maestros implementar estas clases en sus aulas.



RESULTADOS

Los resultados más importantes a lo largo del proceso de implementación del estudio de clase en el Colegio La Aurora IED, están relacionados especialmente con el mejoramiento de las prácticas pedagógicas de los docentes, reflejados en:

1. Auto reflexión permanente de la práctica pedagógica.
2. Mejor aprovechamiento del tiempo y los recursos para diseñar las actividades de enseñanza.
3. La planeación intencionada como elemento fundamental en la obtención de mejores resultados con estudiantes.
4. Sistematización de los estudios de clase en los cuales se incluyen protocolos de observación de la clase, y de las categorías, planes de clase, material didáctico sobre tabla periódica y plantillas para suma de fracciones heterogéneas, videos y material fotográfico de las clases demostrativas.
5. Socialización a nivel institucional de la estrategia Estudio de clase.

CONCLUSIONES

El trabajo sigue en curso razón por la cual las siguientes son conclusiones parciales:

1. En las instituciones educativas se hace necesario el trabajo colaborativo en equipos de maestros, que dialoguen sobre sus dificultades y fortalezas en el aula, con el fin de mejorar las primeras y potenciar las segundas.
2. El estudio de clase es una oportunidad de aprender juntos, de crecer profesionalmente desde el diálogo de saberes que se entabla entre maestros, con respecto a un problema de enseñanza.
3. Para mejorar las prácticas pedagógicas, es fundamental reconocer que las dificultades de aprendizaje que se presentan, en ocasiones son provocadas por deficiencias en los planes de enseñanza, por tanto el maestro que hace parte de un equipo de estudio de clase debe convertirse en un maestro autocrítico, reflexivo y estar dispuesto a cambiar o mejorar su trabajo en el aula.
4. El estudio de clase provoca en los maestros el deseo de investigar sobre su propia práctica, ya que en la interacción con otros maestros reconoce nuevas formas de enseñar que le pueden hacer más agradable y emocionante su labor en el aula.
5. Investigar sobre materiales didácticos pertinentes a un contexto específico, en nuestro caso al Colegio La Aurora IED, permite a los maestros y maestras desarrollar clases más organizadas y mejor intencionadas.
6. Las interacciones que se establecen en la clase maestro- estudiante-material didáctico, deben ser aprovechadas para motivar en los estudiantes aprendizaje significativo.
7. Permitir a otros que observen la clase, es una estrategia muy interesante cuando el propósito es mejorar las prácticas pedagógicas, esta observación



debe ser objetiva y orientada a sugerir elementos conceptuales o metodológicos para mejorar las clases.

BIBLIOGRAFÍA

- Campanario, J.M. & Moya, A. (1999). *“¿Cómo enseñar ciencias?, principales tendencias y propuestas”*. *Investigación científica*, V. 17, pp. 179-192.
- Dewey, J. (2004). *“Experiencia y educación”*. Madrid: Biblioteca Nueva
- Baba, T. & Kojima, M (2005). Estudio de clases (lesson study). En JICA (Japan international cooperation agency) (Ed). *La historia del desarrollo de la educación en Japón* (p.p. 224- 232). JICA.
- Pozo, J. I. (1999). *Más Allá del Cambio Conceptual: El Aprendizaje de la Ciencia como Cambio Representacional*. *Enseñanza De Las Ciencias*, 17 (3), 513-520.
- Scott, P.H. , ASoko, H., Driver, R.H. (1991). *Teaching for conceptual change: a review of strategies*.
- Worth; (2000) El poder de pensamiento de los niños (Worth 2000), En National Science Foundation. (2000). *Fundamentos: una monografía para profesionales en educación en ciencias, matemáticas y tecnología*. Indagación: creencias, visiones y estrategias para grados 0 a 5. Vol 2. Foundation National science foundation V2



ESTRATEGIAS LUDICAS, UNA ALTERNATIVA PARA POTENCIAR EL DESARROLLO DE PROCESOS DE PENSAMIENTO ESPACIAL Y GEOMETRICO EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO DEL COLEGIO SOTAVENTO I.E.D.

RESUMEN

Este documento recoge la descripción de una serie de estrategias de investigación realizada con los estudiantes del ciclo 1 del Colegio Sotavento I.E.D. como innovación pedagógica orientada a explorar y reconocer las formas como el estudiante adquiere el conocimiento matemático, se hace énfasis en los procesos de desarrollo del pensamiento espacial y geométrico. De igual manera hace alusión a las reflexiones del equipo investigador en torno a las prácticas pedagógicas de los docentes en la enseñanza- aprendizaje de las matemáticas a través de los tiempos y a la luz de diferentes autores en este campo de acción.

Esta investigación es desarrollada por un equipo de docentes investigadores del colegio en mención con el fin de enriquecer sus conocimientos pedagógicos con miras a optimizar las prácticas educativas y garantizar una mejor calidad de la educación en la institución y contribuir en el desarrollo de procesos de pensamiento lógico matemático en los estudiantes. Y de esta manera profundizar en el énfasis de la educación y el enfoque significativo por el cual propende el colegio Sotavento.

ABSTRACT

This document contains information from a number of strategies performed by student of Colegio Sotavento cycle 1 as pedagogical innovation designed to explore and identify ways that the student acquire mathematical knowledge, it emphasizes the development of thoughts processes, spatial and geometric. Similarly, alludes to the thoughts of the research team about the pedagogical practices of teachers in the teaching and learning of mathematics through different ages and in light of different authors in this field.

The research proposal is developed by a team of teachers-researchers from the school with the purpose of enrich their pedagogical knowledge and optimize the pedagogical practicing and guarantee a better education quality and contribute in the development of mathematical thinking in the students and in this way, go into the emphasis of the education and significant approach which Colegio Sotavento I.E.D. is trying to reach.

PALABRAS CLAVE: Estrategias, lúdica, pensamiento, pensamiento espacial, geometría, caracterización.



INTRODUCCIÓN

Un grupo de Docentes del Colegio Sotavento (institución Educativa Distrital) con el ánimo de profundizar el conocimiento pedagógico y optimizar las prácticas educativas se vinculan en una actividad investigativa relacionada con el aprendizaje de los niños y niñas del primer ciclo con este objetivo se inscriben en el IDEP (una institución dedicada a la realización de investigaciones y socialización de las mismas) para tal efecto inician este proceso con la identificación de problemas alusivos al aprendizaje de los estudiantes de grados superiores contando con diferentes tipos de información: testimonios de docentes, resultados de pruebas SABER de estudiantes de grados superiores. Del análisis de esta información se permite detectar que una de las mayores dificultades se presenta en el área de matemáticas esto nos permite deducir que se requiere re-pensar la labor pedagógica en una forma más significativa en los primeros años de vida escolar por lo cual se propone la feria matemática "APRENDER JUGANDO" involucrando los estudiantes del primer ciclo para detectar los problemas en la iniciación del aprendizaje, en este último análisis los datos arrojan diversas dificultades relacionadas con diferentes aspectos y específicamente a los procesos de pensamiento espacial y geométrico (que se mencionaran más adelante) por lo tanto nos planteamos la siguiente pregunta problematizadora:

¿COMO POTENCIAR LOS PROCESOS DE PENSAMIENTO ESPACIAL Y GEOMETRICO EN LOS ESTUDIANTES DEL PRIMER CICLO?

Con base en las situaciones observadas en algunos estudiantes del primer ciclo con relación al manejo del espacio, nociones topológicas, sus interacciones con los objetos a nivel tridimensional se detectaron entre otras las dificultades que se mencionan a continuación:

Aprovechamiento y manejo del espacio físico en lugares abiertos, ubicación de sí mismo o de un objeto dentro o fuera de un límite, manejo de lateralidad con relación al otro (izquierda-derecha), clasificación de objetos y figuras por más de dos características (forma-tamaño-color), dificultad para comparar objetos por su longitud y tamaño, y lógica en la construcción de modelos y cuerpos sólidos en forma autónoma.

Además de los elementos planeados a observar en la feria matemática y teniendo en cuenta el proceso educativo realizado con los estudiantes durante el tiempo escolar se han detectado otras debilidades que tienen que ver con la percepción de estímulos que regulan la atención y su concentración aspectos que inciden en el seguimiento de instrucciones en general, bajo nivel de motivación ante actividades que no impliquen reto y no se constituyan en centro de su interés al mismo tiempo aquellas que no impliquen una relación con objetos concretos o donde este implícita la lúdica (jugar, cantar, escuchar música, practicar juegos de competencia y juegos de construcción entre otros)



Al hacer un análisis de las dificultades presentadas en los estudiantes y los factores y aspectos que inciden en su interés por el aprendizaje se pueden hacer diferentes consideraciones:

Logramos inferir que las practicas pedagógicas de algunos docentes se continúan realizando con métodos tradicionales sin tener en cuenta los aspectos que le son significativos al niño; pues se reduce a una simple instrucción y mecanización y a la memorización de conceptos lo cual no le permite desarrollar la capacidad de imaginación. Se considera también que no se tiene en cuenta que el niño llega a la escuela con conocimientos previos que le son significativos y a través de las interacciones con su grupo de pares y con la ayuda del docente puede seguir construyendo. A su vez se desconocen los centros de interés del niño como elementos de motivación en la adquisición del conocimiento, razones por la cual es tan importante este proceso de reflexión y construcción colectiva del grupo de docentes investigadores quienes asumen el reto de cambiar sus practicas pedagógicas partiendo de los intereses y necesidades de los niños del primer ciclo.

Con relación a la aproximación del pensamiento geométrico y espacial consideramos que si se promueven estrategias significativas donde se relacione el niño con los objetos se facilitara de mejor forma la adquisición del conocimiento matemático y por ende el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico pues "como reflejo generalizado y mediato del espacio físico y tridimensional tiene una fuerte base sensorio perceptual que se inicia desde las primeras relaciones del niño con el medio y se sistematiza y generaliza a lo largo del estudio de contenidos".

De otra parte al realizar una evaluación diagnostica al iniciar el grado escolar del niño con instrumentos bien elaborados para conocer su nivel de desarrollo y se continúan implementando prácticas pedagógicas con sentido lúdico y de acuerdo a sus centros de interés se favorecerá la adquisición del conocimiento en una forma amena y significativa.

Finalmente si los docentes participan en el diseño del plan de estudios acordes a las necesidades que permita afianzar el conocimiento y la posterior interiorización del mismo forma y reciben una capacitación en relación al área específica se permitirá resignificar el quehacer del docente y las practicas pedagógicas que favorezcan el aprendizaje de los estudiantes y el desarrollo integral de los mismos.

REFERENTES TEÓRICOS

Esta propuesta se enmarca en los aportes de diferentes teóricos tales como: Jean Piaget quien afirma que " existen estadios de desarrollo cognitivo como son: sensorio motor, Operaciones concretas (pre-operacional-operacional) y operaciones formales... Con relación al estadio de operaciones concretas deduce que los niños y niñas tienen procesos de razonamiento que se vuelven lógicos y pueden aplicarse a problemas concretos y reales, apareciendo esquemas lógicos, de seriación,



ordenamiento mental de conjuntos y clasificación ". Para Van Hiele el " aprendizaje de la geometría es evolutivo y tiene cinco niveles de desarrollo del pensamiento como: visualización, análisis, ordenamiento, razonamiento deductivo y rigor ". Linda Dickson dice que " Las primeras interacciones del niño pequeño con su entorno previas al desarrollo del lenguaje se basan en experiencias espaciales a través de los sentidos de la vista y del tacto. Mas tarde aparece el lenguaje y adquiere significado en el contexto del entorno físico ". Bruner y Dienes opinan que la manipulación de objetos concretos constituye la base del conocimiento humano en general y en particular de la matemática y Howard Gardner para quien " El pensamiento espacial es esencial para el pensamiento científico ya que es usada para representar y manipular información en el aprendizaje y resolución de problemas " y otros autores que abordan la lúdica como estrategia significativa y amena para aproximarse al conocimiento de la matemática.

METODOLOGÍA

La investigación acción se presenta como el eje articulador durante el desarrollo del proceso investigativo, desde allí es posible comprender los distintos momentos del proyecto, las actividades realizadas y las reflexiones propuestas por el equipo de investigación.

La construcción colectiva se inicio desde el mes de Abril del año 2009. En el desarrollo de esta propuesta se tienen en cuenta dos fases: **planificación** y **acción**, en la primera se focaliza la problemática con base en el análisis acerca del quehacer y la practica pedagógica del docente y su papel en el proceso de enseñanza-aprendizaje de las matemáticas, como también los desempeños de los estudiantes de cursos superiores a partir de los resultados de las pruebas saber en el año 2005. En la fase de acción se plantea la caracterización de los estudiantes a través de una "**Feria Matemática**" como estrategia para identificar el nivel de pensamiento espacial y geométrico y las formas de aproximación al conocimiento matemático y por ende sus fortalezas y dificultades en el campo de conocimiento matemático. La población estudiantil inmersa correspondió al cien por ciento (100%) equivalente a 360 niños y niñas los cuales corresponden a tres grupos de pre-escolar, tres del primero y tres del grado segundo; cuyas edades oscilan entre 5 y 9 años.

Para la recolección de la información (cualitativa) se cuenta con la observación participante que involucra los docentes investigadores de la institución como también personal de entidades externas a la misma e instrumentos técnicos para su respectivo registro y análisis tales como: la matriz de observación con su correspondiente protocolo y la filmación en campo.

Posteriormente se realizan sesiones de análisis con el fin de hacer una triangulación que permitiese detectar niveles de pensamiento de los estudiantes (materialización, reconocimiento y elaboración) en las dimensiones visual y comunicativa, así como sus dificultades y fortalezas en las cuales son de resaltar elementales formas de razonamiento (preguntas, comentarios, propuestas, expresión de sentimientos



de satisfacción ante los aciertos, preconceitos y formas de aproximación de los conocimientos). Estos logros resultantes desde sus inicios nos permiten incursionar en un debate mas profundo a través de la observación, reflexión, análisis y la sistematización permanente de los datos obtenidos en los cuales se registra la problemática de los sujetos de la investigación. Por lo cual se plantea la propuesta denominada.

RESULTADOS

Los resultados arrojados de este trabajo tienen que ver con: a- el proceso investigativo y b- con relación a la propuesta trazada.

a- Proceso investigativo.

- Durante el transcurso del trabajo llevado a cabo los docentes investigadores han centrado su objetivo en el sentido que tiene la labor de investigar por cuanto este proceso es orientado a diversos aspectos: búsqueda de fuentes teóricas, observación permanente y sistemática de los procesos de los niños para alcanzar el conocimiento, indagar acerca de los desempeños en grados superiores y resultados de pruebas SABER, como también, contar con conceptos de otros docentes; involucrar observadores externos en el evento feria matemática "APRENDER JUGANDO". Explorar antecedentes pedagógicos sobre la enseñanza-aprendizaje de las matemáticas y el desarrollo del pensamiento lógico (en la institución y de fuentes bibliográficas) entre otros.

- Con base en la reflexión y la documentación se han generado transformaciones pedagógicas por parte de los docentes para aproximar al niño al conocimiento en general y haciendo énfasis en el pensamiento matemático, espacial y geométrico. dado que permite las interacciones con los objetos y con el entorno social.

- Para potenciar el desarrollo del pensamiento espacial y geométrico los docentes permiten el contacto directo con los objetos a través de diferentes estrategias privilegiando la lúdica y la expresión corporal, ente otros.

-La propuesta de investigación se centro en los procesos de pensamiento espacial y geométrico como una opción interactiva (social) para el desarrollo del pensamiento lógico-matemático ,teniendo en cuenta, a su vez que este saber se integra con el énfasis del PEI del colegio "desarrollo del pensamiento lógico-matemático.

b- Con relación a la propuesta de investigación.

- Esta se genera de una caracterización de los estudiantes cuyos resultados arrojan diferentes dificultades especialmente las relacionadas con el pensamiento espacial y geométrico.

-Se ha evidenciado como la lúdica y la relación de los niños con el entorno contribuyen en la adquisición del conocimiento en general y el desarrollo del pensamiento geométrico y espacial.



-Es de anotar también que se observaron algunos factores que inciden negativamente en el proceso continuo y oportuno de la propuesta para dar cumplimiento estricto al desarrollo de la misma, estos tienen que ver con el límite del tiempo asignado por la institución y las interferencias al acoger gran cantidad de actividades para dar cumplimiento a las que surgen simultáneamente.

CONCLUSIONES

- Las estrategias trazadas en esta investigación contribuiría a desarrollar los procesos de pensamiento espacial y geométrico en los niños y niñas del primer ciclo del Colegio Sotavento en la medida en que el docente adquiera un compromiso consigo mismo cualificando día a día su saber y labor pedagógica mediante una reflexión constante como también se convierta en un verdadero guía haciendo posible la relación del estudiante a través de objetos concretos y diferentes actividades de interacción en contexto significativo (hogar, barrio, zonas de recreación escolar y local) y donde se generen situaciones reales para el aprendizaje de las matemáticas haciendo posible situaciones contextuales del aprendizaje y razonamiento matemático.

Se observa además que los niños manifestaron mayor interés por el conocimiento matemático cuando se desarrollan las actividades lúdicas ya que son significativas y a su vez tienen relación con contextos reales.

- Es importante orientar el aprendizaje a través de una relación respetuosa y afectiva con el niño para generar interés por los diferentes saberes.

- Es importante que los docentes sean multiplicadores de su saber pedagógico y para que mediante el trabajo en equipo se generen propuestas pedagógicas innovadoras que favorezcan el desarrollo integral del niño.

- Consideramos que un docente de calidad es el que tiene claro el verdadero sentido de la investigación pedagógica aspecto que debe interiorizar a través de la reflexión permanente.

Finalmente, creemos que como maestros innovadores nuestro trabajo no se debe centrar solamente en dictar clases y/o enseñar contenidos descontextualizados con el afán de dar cumplimiento a programas si no que por el contrario día tras día debemos convertirlos en una reflexión constante mediante el trabajo en equipo de docentes; en aras de cualificar la labor educativa de tal forma que contribuya en el desarrollo integral del niño para garantizar su calidad de vida.



BIBLIOGRAFÍA

- Acevedo, M y Falk, M. Geometría: aspectos y perspectivas de su enseñanza en la primaria. XIV Coloquio distrital de matemáticas y estadística. Bogota. (1997).
- Bueguier, W y Shaugnessy. Caracterización de los niveles de Van Hiele de desarrollo de la geometría. (1986)
- Castro,e. Didáctica de las matemática. Cooperativa Editorial, Magisterio. Bogota. (2006)
- Dickson,Linda Brown,m y Gibson. El aprendizaje de las matemáticas. Labor S.A. Barcelona. (1991)
- Gardner Howard. Estructuras de la mente: La teoría de las inteligencias múltiples. Fondo de Cultura económica. Bogota Colombia. (1997)
- Ministerios de Educación Nacional Ley general de educación. Bogota Colombia. (1994)
- Ministerios de Educación Nacional. Lineamientos curriculares para el área de Matemáticas. Bogota Colombia. (1994).
- Secretaria de Educación. Grupo de educación básica. Colegios Públicos de excelencia. Orientaciones para la discusión por campos de conocimiento. Bogota Colombia. (1997)
- Leyva Luis Manuel; Garrido Yolanda. La enseñanza de la matemática y su impacto en el desarrollo de pensamiento de los escolares primarios. Instituto Superior Pedagógico "Jose de la Luz y Caballero". La habana. Cuba. (2004).
- Leyva Maria del Carmen. El pensamiento lógico en la educación infantil. Revista digital Investigación en educación" No. 22. (2006)
- Motta, Jesús Alberto. La lúdica, procedimiento pedagógico. Universidad Nacional. Bogota. (1998)
- Secretaria de Educación. Área de matemáticas. Proyecto de evaluación competencias básicas. Desarrollo del pensamiento espacial y geométrico. Bogota Colombia. (1999)
- Secretaria de Educación Distrital. Sociedad educadora. Desarrollo humano. Reorganización de enseñanza para ciclos. Bogota Colombia. (2009).
- Piaget, Jean. La construcción de lo real en el niño. Editorial Crítica. Barcelona. (1989).
- Piaget, Jean. La formación de la inteligencia. Mexico. (2001).
- Proenza, Garrido Yolanda. El aprendizaje y el pensamiento matematico En la educación infantil: su tratamiento y exigencias en el modelo cubano actual". Revista Iberoamericana de Educación. No. 48. La habana. Cuba. (2008).
- Van Hiele-Geldof, Dina. La didáctica de la geometría. NewYork. (1997).



LA ARGUMENTACION VISTA COMO PROCESO CONVIVENCIAL DESDE LAS EXPEDICIONES PEDAGOGICAS EN EL COLEGIO SANTA LIBRADA I. E. D

Myriam Cristina Zapata Corredor
Sonia Fajardo López
Ricardo Bernal Bueno

RESUMEN

En la cotidianidad de la escuela, la argumentación, constituye uno de los propósitos centrales del proceso formativo de los estudiantes. El abordaje de la competencia argumentativa, de uso habitual en el aula, pareciera ser manejada con experticia por parte de los docentes, desarrollando habilidades comunicativas, hablar, leer y escribir, sin embargo, al dar una mirada profunda y desde una figura teórica, se evidencian dificultades tanto de los estudiantes como de los docentes. El desarrollo de procesos argumentativos desde una posición más reflexiva implica generar elementos para pensar y repensar el quehacer docente, es aquí donde las expediciones pedagógicas, constituyen un gran reto para los y las docentes, debido a que permiten ejercer en los y las estudiantes un papel de trascendencia en el contexto al cual pertenecen, expresar su autonomía, desarrollar sus dimensiones y hacer buen uso de los procesos comunicativos en el planteamiento y resolución de problemas sociales y/o de convivencia.

PALABRASCLAVE: argumentación, competencia, convivencia, expedición pedagógica.

INTRODUCCIÓN

En el Colegio Santa Librada I. E. D. el eje articulador de la propuesta pedagógica lo constituyen las expediciones pedagógicas, por esto, es de esperarse que sean ellas las facilitadoras del desarrollo de las competencias, sean básicas o específicas. El dar una mirada y reflexionar sobre el desarrollo, de por lo menos una competencia como la argumentación, constituye el elemento inspirador de este trabajo brindando elementos que permiten validar la pertinencia del proyecto relación escuela - ciudad – región, como elemento significativo del aprendizaje de niñas, niños y jóvenes.

Los procesos vivenciados en la práctica pedagógica, han hecho evidente la importancia que tiene el desarrollo de acciones investigativas que permitan obtener conocimiento relevante para mejorar y flexibilizar los procesos de enseñanza-aprendizaje. Es así como ésta investigación determina cómo a partir de las expediciones pedagógicas se promueve el desarrollo de procesos argumentativos a partir de las vivencias de los niños, niñas y jóvenes, en este sentido, se orienta la tipificación de acciones directamente relacionadas con los procesos argumentativos generadas tanto por los docentes como por los y las estudiante antes, durante y



después de la expedición pedagógica, se analizan los factores intervinientes en las clases con respecto al proceso argumentativo: desde la postura del docente, un trabajo orientado al manejo de premisas y conectores, pensamiento deductivo y planteamiento de conclusiones o acuerdos y desde la postura de los y las estudiantes, empleando argumentos utilizados desde la lógica formal contrastados con argumentos usados desde la lógica informal.

REFERENTES TEÓRICOS

Uno de los cuestionamientos que con mayor frecuencia se le hacen a la escuela tiene que ver con la convivencia, sin embargo, se debe considerar que la escuela es producto de la sociedad y expresa la sociedad, en este sentido la escuela tiene la necesidad de proponer estrategias que permitan generar, facilitar y promover su función socializadora, manifestada en la circulación de la palabra, el diálogo, la discusión, el análisis y la discusión para reflexionar sobre las interrelaciones, para reconocer los acuerdos, las diferencias, las formas de alcanzar el consenso y de aceptar el disenso. Sólo de esta manera se aprende a convivir mejor.

Tomar una de las herramientas para la vida, como alternativa para el mejoramiento de la convivencia, puede adquirir carácter de validez si se tiene en cuenta lo expresado en el marco del Programa Escuela – Ciudad - Escuela, al considerar una expedición pedagógica como una actividad organizada con el sentido de generar intercambio de experiencias que conlleven a fomentar la preservación de la cultura de los pueblos y devolver al ser humano la identidad como pueblo o región. Además genera habilidades de liderazgo en pro de construir una sociedad democrática y justa. Buscan: reconocer las diferentes formas de ser maestro y hacer escuela, realizar una mirada reflexiva sobre las prácticas pedagógicas actuales, reconocer los sujetos constructores del saber, reconocernos como actores dentro de la construcción colectiva social que es donde tenemos que recrear y construir conocimiento.

Al respecto, Alejandro Álvarez, afirma al emplear escenarios diferentes a la escuela para desarrollo de propuestas pedagógicas, es el maestro quien asume la orientación de las actividades y articula todo con el plan de estudios, por eso, la “actividad expedicionaria” requiere tanto de un trabajo de preparación, como de un trabajo pedagógico posterior en el aula, de esta manera, no se convierte en una actividad aislada sino en un acontecimiento que se integra al currículo y que “atraviesa” las áreas del conocimiento.

Si una expedición pedagógica asume un carácter transversal e interdisciplinar, entonces tiene la posibilidad de desarrollar las competencias, por esto se hace necesario clarificar su definición. Al respecto Zubiría afirma que las competencias deben ser entendidas como aprehendizajes de carácter: *Integral*: involucra procesos cognitivos, valorativos y praxiológicos, *General*: atañe a conceptos, redes de conceptos, operaciones intelectuales, valores y actitudes de alto nivel de generalidad



y abstracción (aprendizajes comprensivos), *Contextual*: En su origen (son diversas en contextos diferentes), en su uso (se ponen en práctica en contextos diferentes). *Que se expresan en realizaciones idóneas*: Niveles de dominio y deben promover el desarrollo no simplemente saber hacer en un contexto.

Las competencias implican de esta manera un saber hacer, un sentir y un saber pensar, un individuo es competente cuando acompaña la comprensión de pasión y acción, logrando niveles de idoneidad en contextos diferentes.

Considerando que la argumentación es una de las competencias más privilegiadas en los contextos escolares, se hace obligatorio recrear su definición. Al respecto, Habermas define argumentación como: "Es el tipo de habla en el que los participantes tematizan las *pretensiones de validez* que se han vuelto dudosas y tratan de desempeñarlas o de recusarlas por medio de argumentos. Una argumentación contiene razones que están conectadas de forma sistemática con la pretensión de validez de la manifestación o emisión problematizadas. La fuerza de una argumentación se mide en un contexto dado por la *pertinencia de las razones*. Esta se pone de manifiesto en si la argumentación es capaz de convencer a los participantes en un discurso, si es capaz de motivarlos a la aceptación de la pretensión de validez en litigio"

Según Habermas, la Argumentación le sirve al ser para desarrollar la acción socio-comunicativa, es decir, una experiencia con sentido que puede comunicarse y racionalizarse por mediación del lenguaje, y se "realiza" en una práctica comunitaria que tiene por trasfondo un idéntico mundo de la vida.

Quien posee un nivel de desarrollo de la competencia comunicativa tiene la posibilidad de ejercer un papel de trascendencia en el contexto al cual pertenece, le permite expresar su autonomía, desarrollar sus dimensiones y hacer buen uso de los procesos comunicativos en el planteamiento y resolución de problemas sociales o de convivencia.

Desde la postura de Julián de Zubiría, la competencia argumentativa cumple la función de sustentar, dar soporte, justificar o apoyar una idea. Permitir evaluar diversas alternativas y convencer auditorios de la conveniencia o justeza de una posición o Tesis

METODOLOGÍA

Este estudio es de tipo cualitativo desarrollado mediante investigación participación acción, considera como variable dependiente los procesos argumentativos y como variable independiente las expediciones pedagógicas, como factores intervinientes los procesos convivenciales. La población objeto está conformada por estudiantes de grado noveno colegio Santa librada I.E.D Jornada tarde, con una muestra de 56 estudiantes de los grado 901 y 902. Se utilizaron la observación participante, la



observación no participante, la entrevista, el registro foto documental y el video documental. Esta investigación se ejecuto en tres fases; línea de base (caracterización de procesos argumentativos mediante aplicación de pruebas, análisis de grabaciones de clase, análisis de guías aplicadas), diseño de actividades intencionadas (Asesoría para docentes y estudiantes, diseño Y de las salidas, realización de salida) y análisis de los resultados, conclusiones y elaboración de la propuesta.

RESULTADOS

Los resultados se plantean desde cada una de las actividades propuestas en el proceso metodológico, así:

- Las actividades aplicativas de las expediciones pedagógicas, apuntan al desarrollo de habilidades comunicativas, es de común práctica la elaboración de trabajos escritos (ensayos, descripciones, entre otros), actividades orales (exposiciones) y actividades expresivas (carteleros, trabajos artísticos, aplicaciones tecnológicas e informática).
- Los instrumentos evaluativos escritos, en las diversas áreas, apuntan a establecer la competencia argumentativa como saber hacer en un contexto en donde se proponen premisas y se obtienen conclusiones.
- El desarrollo de las clases posee como elemento fundamental un componente explicativo y no argumentativo, es el docente quien direcciona la ejecución de actividades y los y las estudiantes ejecutan las acciones propuestas.
- Del taller con docentes, el cual pretendió establecer sus pre-saberes, se puede afirmar que conceptos como competencia, habilidad, argumentación, opinión, expedición pedagógica, estrategia y modelo pedagógico, son asumidos de manera básica, sin dar la trascendencia que estos elementos otorgan a la formación para los desempeños socioculturales asertivos, que permitan una convivencia sana en diversos contextos.
- Respecto a los resultados de los y las estudiantes en los instrumentos intencionados, se puede afirmar que aunque se ha privilegiado el trabajo hacia el desarrollo de las habilidades comunicativas, los desempeños no corresponden a un esperado para grado 9°. Se espera que sean capaces de identificar premisas, emplear conectores y obtener conclusiones adecuadamente y esto no se evidencio de forma significativamente alta.
- Las expediciones pedagógicas son asumidas apasionadamente tanto por los y las estudiantes como por la mayoría de docentes, el diseño y ejecución de trabajo previo, trabajo durante y trabajo aplicativo esta enmarcado en elementos de responsabilidad, oportunidad y pertinencia, sin embargo no se puede evidenciar claramente el desarrollo de procesos argumentativos intencionados hacia el desempeño social de los individuos



CONCLUSIONES

- La intencionalidad docente de trabajar los procesos argumentativa, se ha direccionado más hacia el desarrollo de habilidades comunicativas que hacia la preparación de los y las estudiantes para afrontar una postura que posibilite el ejercer un papel de trascendencia en el contexto al cual pertenece, expresar su autonomía, desarrollar sus dimensiones y hacer buen uso de los procesos comunicativos en el planteamiento y resolución de problemas sociales o de convivencia.
- Es necesaria la reflexión sobre las prácticas pedagógicas para poder proponer nuevas estrategias que permitan la estimulación del desarrollo de las habilidades comunicativo y que estas, sean un camino que posibiliten el desarrollo de la competencia argumentativa intencionada hacia la práctica de una sana convivencia en diferentes contextos.

BIBLIOGRAFÍA

De Zubiria, J. La Competencia Argumentativa, La Visión desde la Escuela. Cooperativa Editorial Magisterio. 2006

Habermas, J. Teoría de la Acción Comunicativa. Ed. Tauros, 1989

Plan Sectorial de educación 2008 - 2012. Educación de Calidad para Bogotá Positiva. Secretaría de Educación de Bogotá



LA LECTURA Y LA ESCRITURA COMO PROCESOS METACOGNITIVOS

Bladimir Alexander Gutiérrez Castro
Arnold Guiseppe Gutiérrez
Blanca Cecilia Riveros Romero
Carlos Francisco Rodríguez Villamil
Lisbeth Constanza Mora Baron

RESUMEN

Cuando se inicia una aventura, donde no se sabe que se va a encontrar en el camino, hay una incertidumbre, angustia, temor por lo inesperado; sin embargo es de valientes no dejar de soñar, pensando que cada día es una experiencia de vida. Así fue el inicio de este viaje por la investigación, donde convergen docentes de áreas diferentes que comparten una sola idea, el querer transformar prácticas pedagógicas, innovar, buscar otros significados al aprendizaje y porque no, proponer ecosistemas escolares, donde los actores educativos y artefactos culturales, entren en empatía, reconocimiento y apropiación del conocimiento para alcanzar un objetivo, en este caso la construcción de herramientas pedagógicas propias a través de la lectura y la escritura.

Aunque la idea inicial fue el diseño de un módulo de presentación de trabajos, apoyados en la hipótesis de que la estructuración impecable de las tareas o proyectos de los estudiantes es la mejor señal del avance en su proceso cognitivo; en el transcurso de la investigación se transformó al identificar una mirada centrada en el afán de los resultados sin detenerse en el enriquecedor lenguaje que se puede percibir al acompañar al estudiante en el proceso escolar de una manera empática y afectiva. De esta manera, el problema de la investigación consistió en reconocer la diferencia en la escritura como indicador de comprensión lectora (cualquier texto). Así que consideramos la formulación de estrategias metodológicas que acompañaran al joven, siguiendo unos procesos de acompañamiento acordados por el equipo de profesores, validándonos y evaluándonos.

PALABRAS CLAVE: competencia lecto-escritora, metacognición, pedagogía, hipótesis del déficit, hipótesis de la diferencia, Investigación- Acción.

INTRODUCCIÓN

El grupo está conformado por profesores de diferentes áreas que identificaron la existencia de representaciones compartidas sobre la responsabilidad de la escritura en las materias de Humanidades; y en razón a esto, la ausencia de procedimientos que garanticen que el estudiante tenga tiempos para leer, escribir, reescribir, revisar, editar y corregir, al construir textos.



El documento señala cuatro apartados: en el primer apartado se hace el recorrido teórico del proyecto, a partir de los tres más importantes referentes que guiaron el análisis, la teoría del déficit, los procesos de pensamiento y la hipótesis de la diferencia.

En el segundo apartado se hace el recorrido metodológico del proceso articulado a las cuatro fases de la investigación acción como estrategia que guió el proyecto.

En los apartados tres y cuatro se desarrollan los resultados y conclusiones del proceso.

REFERENTES TEÓRICOS

Sobre el déficit para presentar trabajos

Una mirada introspectiva permitió descubrir, o quizá reconocer que muchas de las fallas no eran responsabilidad exclusiva de las y los educandos, sino que en algunos casos, desde la posición como docente orientador de los procesos, autoridad en el aula de clase, se olvida realizar el ejercicio de conocer a las personas con las que se interactúa diariamente, reflexionar sobre sus procesos de pensamiento, valorar la existencia de múltiples inteligencias y reconocer individualidades, potencialidades, ritmos diferentes de aprendizaje e intereses diversos.

La pregunta por los procesos de pensamiento

Para comprender en profundidad las implicaciones de trabajar sobre procesos de pensamiento fue necesario aclarar los referentes que asumimos: pensamiento, proceso, habilidad y observación como uno de los procesos básicos para desarrollar habilidades del pensamiento.

Transformación hacia la hipótesis de la diferencia

Es importante mencionar el cambio de referentes teóricos que se dio durante el proyecto, se partió de la hipótesis del déficit en los estudiantes, originado en la percepción de los estudiantes como guiados por el desinterés, desgano y apatía al trabajo académico.

Luego de una reflexión profunda a propósito del contexto de los estudiantes y la situación concreta de los mismos, el grupo de investigación decidió un cambio de fondo, con el objetivo de tener en cuenta los ritmos en los aprendizajes de los estudiantes, en consideración a las oportunidades, las experiencias particulares, el capital simbólico, entre otros factores.



METODOLOGÍA

Durante el proceso los y las integrantes del grupo fueron parte fundamental, no solo como investigadores sino como sujeto de investigación, permitiendo desde el ejercicio introspectivo descubrir falencias, replantear estrategias, desaprender para liberarse de prácticas conductistas o técnico-instrumentalistas

El grupo decidió asumir el enfoque cualitativo y la estrategia de investigación – acción, que busca reflexionar sobre el quehacer pedagógico para transformar las prácticas de l@s maestr@s, con el fin de mejorarlas³³; ésta estrategia de investigación resultó muy pertinente pues las preguntas que orientaron todos y cada uno de los momentos de la investigación estuvieron referidas a la práctica pedagógica y de aula, en la preocupación central por la pregunta ¿cómo el y la estudiante construye conocimiento?

La investigación acción propone cuatro fases que no pueden entenderse de forma lineal y/o ascendente: la primera de planificación, la segunda de acción (intervención), la tercera de observación (reflexión), y la cuarta de planificación (proyección).

RESULTADOS

En el breve espacio de tiempo transcurrido entre el inicio del proyecto de investigación y este momento, de hacer el balance y seguimiento a los logros obtenidos, resulta muy motivante poder presentar resultados concretos:

En primer lugar, de vital importancia ha sido, el ejercicio de desmitificar la investigación para traerla a la escuela y ponerla al servicio de la reflexión, análisis y transformación del quehacer pedagógico.

Reconocer la incidencia de la lectura y la escritura en el desarrollo y fortalecimiento de los procesos de pensamiento, creando ambientes de construcción lingüística.

En los textos narrativos presentados por los estudiantes se observan condicionamientos de forma mecánica, centrados en descripciones secuenciales cronológicas que no evidencia los sentimientos y acciones del joven, debido a que el educando escribe para una calificación, y no para contar su historia.

Superar estereotipos entorno a las disciplinas que se “deben” encargar de los procesos de lecto- escritura ha sido otro de los grandes logros, pues el equipo investigador está conformado por cinco profesionales de diferentes Áreas, pero ninguno del área de humanidades.

En total concordancia con el autor y asignando bases teórico-demostrativas, podemos reafirmar que; “Poner en duda las formas de aprender del equipo docente y de las y los estudiantes, para buscar nuevas estrategias que permitan superar las formas tradicionales de relación con el conocimiento (racionalista o conductista),

33 VILLASANTE, Tomas. De los Movimientos Sociales a las Metodologías Participativas. Citado por RAMÍREZ, Juan Pablo, en revista Internacional Magisterio. Pg. 36. 1995.



que operan de manera predominante en los ambientes escolares, para dar paso a la acción y a la participación activa de niños y niñas que al descubrir que son capaces de producir dirigida a destinatarios reales”(Inostroza, 1997)”.

Otros resultados son:

- La caracterización del nivel de lectoescritura del grupo piloto, esto permitió evidenciar las falencias y dificultades de l@s estudiantes, así como las necesidades concretas.
- Se identificó que para potenciar las habilidades de lectoescritura en l@s estudiantes, l@s profesor@s necesitan hacer un balance y trabajar sobre sus propias habilidades de lectoescritura, esto implica procesos una revisión sistemática y de formación sobre el tema.
- Se comprendió que los procesos de lectoescritura son transversales a las diversas áreas y no conciernen particularmente a las de humanidades, pues en los distintos espacios académicos es necesario acudir a los códigos escritos y por lo tanto se requiere manejarlos. De manera que es necesario generar procesos transversales que potencien intencionadamente el desarrollo de las habilidades en lectoescritura, supondría esto una mejora considerable en los procesos de pensamiento.
- El ejercicio de desmitificar la investigación para traerla a la escuela y ponerla al servicio de la reflexión, análisis y transformación del quehacer pedagógico.
- Se dio forma a una ruta para la construcción de textos narrativos desde la experiencia, la idea es continuar potenciando el proceso hasta llegar a los niveles de elaboración más complejos.

CONCLUSIONES

Si bien es cierto que abordar un trabajo de investigación no resulta nada fácil, pues en el país no existe la cultura que la promueva y le reconozca la importancia como un medio para transformar y avanzar en su desarrollo, el grupo de investigación con el proyecto concluye, que si no existen procesos investigativos en las instituciones educativas, identificando variables reales y vivenciales, será muy difícil transformar las practicas educativas y cambiar sus paradigmas.

Si diferenciamos las actividades de consulta que puede realizar los estudiantes, con la perspectiva de una fuente dialéctica procedimental, coherente con su horizonte de interrogantes que transforman las maneras de ver su entorno, a partir de un proceso intelectual activado, que explica, discute, reflexiona, estamos en una fase del proceso investigativo, luego, los educandos si pueden investigar como lo deben hacer los docentes.

Existe un condicionamiento de tipo epistemológico de la concepción que tiene el maestro sobre el aprendizaje escolar, la disciplina que orienta y la misma pedagogía, porque se acentúa una preocupación sobre los contenidos cognoscitivos y no en



cuanto los procesos de aprendizaje.

La narración es un formato textual, que muestra ser una estrategia pedagógica interesante, en la medida que exterioriza el mundo de las ideas, creencias e imaginarios del estudiante.

Si bien es cierto que abordar un trabajo de investigación no resulta nada fácil, pues en el país no existe la cultura que la promueva y le reconozca la importancia como un medio para transformar y avanzar en su desarrollo, el grupo de investigación con el proyecto concluye, que si no existen procesos investigativos en las instituciones educativas, identificando variables reales y vivenciales, será muy difícil transformar las practicas educativas y cambiar sus paradigmas.

BIBLIOGRAFÍA

ATORRESI, Ana. *SERCE*. Aportes a la enseñanza de la lectura. Unesco 2009.

BERNSTEIN, Basil. "La educación no puede suplir las fallas de la sociedad". Lenguaje y Sociedad. Cali: Ed. Universidad del Valle, 1983.

BUSTAMANTE ZAMUDIO Guillermo. JURADO VALENCIA Fabio. Entre la lectura y la escritura. Editorial Magisterio.1998.

INOSTROZA, Gloria. Aprender a formar niños lectores y escritores. Dolmen ediciones. Santiago de Chile, 1997.

JURADO VALENCIA , Fabio. La evaluación de la lectura para la evaluación de la escritura. Revista Iberoamericana de Educación # 1. Madrid. 2009.

MELGAREJO DRAPER, Javier. La selección y formación del profesorado: clave para comprender el excelente nivel de competencia lectora de los alumnos finlandeses. Revista de Educación. 1998

MOCKUS, Antanas et. Al. "Las fronteras de la escuela". Bogotá: Sociedad Colombiana de Pedagogía, 1994. En: "Algunos estereotipos escolares sobre la lectura".

RAMÍREZ, Juan Pablo. De los Movimientos Sociales a las Metodologías Participativas).Revista Internacional Magisterio. Pg 36.1995

VILLASANTE, Tomas. De los Movimientos Sociales a las Metodologías Participativas. Citado por RAMÍREZ, Juan Pablo, en revista Internacional Magisterio. Pg. 36. 1995.



Los docentes en el ejercicio de su profesión a través del tiempo se han dedicado al trabajo de aula en sus instituciones casi de manera exclusiva; en la última década se observa un marcado interés en la cualificación profesional incrementándose significativamente su capital escolar, y un progreso en el desarrollo de experiencias de investigación enmarcadas en los proyectos educativos institucionales.

En este propósito se puede afirmar que la propuesta que orienta el IDEP propicia una reflexión necesaria que reconoce a los y las maestras su lugar como sujetos de saber y por lo tanto de decisión sobre los asuntos de la práctica pedagógica.

Esta experiencia permitió evidenciar procesos de construcción de comunidad de aprendizaje, lo que significa cualificación permanente en los aspectos pedagógicos e investigativos. Se reconoce la apropiación de enfoques y metodologías como modo de complejizar sus miradas sobre los problemas, acompañado de la reflexión sobre la pertinencia de éstos, y no como modelos a seguir de manera mecánica.

Definitivamente hubo posicionamiento de los maestros dentro de las instituciones, lo que rompe con elementos de la cultura escolar en que las relaciones están mediadas por el estatus disciplinar, de género o de nivel educativo.